C. Luke (Comp.)

Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana





Morata



Colección: **Estudios sobre la mujer**

Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana

Por

Carmen LUKE (Compiladora)

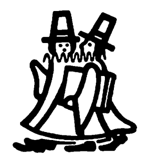
Traducción de

Pablo Manzano

La presente obra ha sido editada con la ayuda del
Instituto de la Mujer
(Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales)

CARMEN LUKE (Compiladora)

Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana



Ediciones Morata, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12 - 28004 - MADRID

Título original de la obra:
FEMINISMS AND PEDAGOGIES OF EVERYDAY LIFE

Hay versiones de tres capítulos de este libro que se publicaron anteriormente en otras obras:

— Bartky, Sandra Lee. "Shame and gender", en Bartky, S. L. *Femininity and domination.* © 1990. Con permiso del editor, Routledge, New York.

— Bordo, Susan. *Unbearable weight: Feminism, Western culture, and the body,* páginas 99-134. © 1993, The Regents of the University of California. Reproducido con permiso del editor.

— Eisenstein, Zillah R. *The female body and the law,* páginas 42-69 y 222-224. © 1988, The Regents of the University of California. Reproducido con permiso del editor.

e-mail: morata@infornet.es
página web: http://www.edmorata.es

© de la presente edición:
EDICIONES MORATA, S. L. (1999)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

Derechos reservados
Depósito Legal: M-46.600-1999
ISBN: 84-7112-447-5

Printed in Spain - Impreso en España
Imprime: CLOSAS-ORCOYEN. Paracuellos del Jarama (Madrid)
Cuadro de la cubierta por Badía Camps
Colección particular. Reproducido con permiso

Contenido

Sobre los autores

Sandra Lee Bartky es catedrática de filosofía y de estudios sobre la mujer en la *University of Illinois*, en Chicago. Su interés inicial por la filosofía feminista está relacionado con sus compromisos con la política feminista, en la que ha participado desde el *Civil Rights Movement* de finales de los años cincuenta. Los campos en los que se ha especializado, además de la teoría feminista, son el existencialismo y la fenomenología, la teoría crítica, el postestructuralismo, la ética, la política y la filosofía social, el marxismo y el neomarxismo. Ha publicado innumerables trabajos relacionados con estos campos durante los tres últimos decenios y su libro más reciente es: *Feminity and Domination* (Routledge, 1990).

Anna Bennett es estudiante de ciclo superior en el *Department of Sociology and Anthropology* de la *University of Newcastle* (Australia). Sus campos de investigación son el feminismo y la cultura popular. Habiendo trabajado como ayudante de investigación con Kerry Carrington en un proyecto titulado: *Representations of Adolescence & Feminity in Popular Culture.*

Susan Bordo es catedrática de filosofía, ocupando la cátedra *Otis A. Singletary* de humanidades, del *Department of Philosophy* de la *University of Kentucky*. Sus áreas de especialización son la filosofía de la cultura, la teoría feminista y la filosofía del cuerpo. Su libro más reciente, *Unbereable Weight: Feminism, Western Culture and the Body* (University of California Press, 1993), fue nominado para un premio Pulitzer y seleccionado como uno de los "*Notable Books of 1993*" por el *New York Times*. En la actualidad, trabaja en la preparación de un estudio sobre la masculinidad.

Kerry Carrington es *Senior Lecturer* de estudios sobre el género en la *University of Western Sydney* (Hawkesbury, Australia). En 1991, ganó el *Jean Martin Award* por sus estudios de doctorado. Es autora de *Offending Girls: Sex, Youth & Justice* (Allen & Unwin, 1993) y codirectora, con M. Dever, R. Hogg, A. Lohrey y

J. BARGEN, de *Travesty! Miscarriages of Justice* (Pluto Press, 1991); con S. COOK y J. BESSANT, de *Cultures of Crime & Violence* (La Trobe University Press, 1994), y, con B. MORRIS, de *Politics, Prisons and Punishment* (La Trobe University Press, 1994). Ha publicado muchos trabajos en revistas sobre diversos temas, como las pintadas de las chicas, la criminología feminista y el postmodernismo.

Rey CHOW es profesora de literatura comparada en la *University of California at Irvine*. Es autora de *Woman and Chinese Modernity* (University of Minnesota Press, 1991), *Writing Diaspora* (Indiana University Press, 1993) y *Primitive Passions: Visuality, Sexuality, Ethnography, and Contemporary Chinese Cinema* (Columbia University Press, 1995).

Patricia DUDGEON es directora del *Centre for Aboriginal Studies* de la *Curtin University*, de Australia Occidental. Ha trabajado en estrecho contacto con comunidades aborígenes de toda Australia y ha sido una persona clave, en todos los sentidos, en el desarrollo del centro como departamento universitario. Es una psicóloga cualificada y forma parte del *Parole Board of Western Australia*. Ha publicado numerosos artículos sobre educación de los aborígenes y cuestiones afines en monografías y revistas australianas.

Zillah EISENSTEIN es profesora de política en el *Ithaca College* de Nueva York. Sus libros más recientes son: *The Female Body and the Law* (University of California Press, 1988) y *The Color of Gender: Reimaging Democracy* (University of California Press, 1994). En la actualidad, trabaja en la preparación de *Nationalizing Identities and New-Old Hatreds* (Routledge).

Glenis GROGAN es coordinadora de la *Aboriginal Health Unit*, del *Centre for Aboriginal Studies* de la *Curtin University of Technology* de Perth (Australia). Su formación básica es de enfermera general y obstétrica. Tiene muchos años de experiencia como enfermera rural y en zonas remotas del interior de Australia. Ha participado en la creación de varias organizaciones aborígenes independientes. En sus funciones académicas actuales, ha gestionado y dirigido el desarrollo de los cursos de salud comunitaria indígena.

Anneliese KRAMER-DAHL es *Senior Lecturer* de la *School of Arts* del *National Institute of Education* de Singapur. Ha impartido clases de análisis del discurso y de composición en Canadá, Estados Unidos y Singapur. Sus publicaciones han aparecido en *Social Semiotics, South East Asian Studies of Social Science, Discourse* y otras revistas y abarcan análisis del discurso académico e interpretaciones críticas de las teorías y pedagogía contemporáneas de la composición. Su trabajo más reciente pretende hacer una revisión de la pedagogía de la escritura a través del *curriculum* desde una perspectiva feminista.

Carmen LUKE es profesora asociada de educación en la *University of Queensland*, de Australia. Es autora de *Pedagogy, Printing, and Protestantism: The Discourse on Childhood* (SUNY Press, 1989), *Constructing the Child Viewer: A History of the Discourse on Children and TV* (Praeger, 1990) y codirectora, con Jennifer GORE, de *Feminisms and Critical Pedagogy* (Routledge, 1992). Su traba-

jo se ha centrado en la teoría feminista, los medios de comunicación y la cultura popular, la política de la pedagogía y las mujeres en la enseñanza superior.

David MORGAN ha enseñado sociología en la *University of Manchester*, de Inglaterra, durante treinta años. Sus intereses principales son la sociología del género, con referencia especial a los hombres y las masculinidades, y la sociología de la familia y el uso de la autobiografía en la investigación social. Es autor de *The Family, Politics and Social Theory* (Routledge, 1985) y *Discovering Men* (Routledge, 1992) y coautor, con Sue SCOTT, de *Body Matters* (Falmer, 1993).

Darlene OXENHAM es antropóloga y trabaja como coordinadora del *Centre for Aboriginal Studies* de la *Curtin University of Technology* de Perth (Australia Occidental). Es responsable de la dirección y desarrollo de un curso orientado a la obtención del título académico sobre *Aboriginal Community Management and Development.* Antes de ocupar su puesto actual, trabajó para el *Department of Aboriginal Sites* del *Western Australia Museum*. Sus temas de investigación son la antropología, la arqueología y el diseño curricular.

Ann PHOENIX enseña en el *Department of Psychology* del *Birbeck College* de la *University of London.* Sus temas de investigación son la maternidad, el desarrollo infantil, la juventud y las identidades sociales. Es autora de *Young Mothers* (Polity Press, 1991) y codirectora, con Anne WOOLLETT y Eva LLOYD, de *Motherhood: Meanings, Practices, Ideologies* (Sage, 1991); con Hilary HINDS y Jackie STACEY, de *Working Out: New Directions for Women's Studies* (Falmer, 1991); con Barbara TIZARD, de *Black, White or Mixed Race? Race and Racism in the Lives of Young People of Mixed Parentage* (Routledge, 1993), y, con Kum-Kum BHAVNANI, de *Shifting Identities, Shifting Racisms* (Sage, 1994).

Elisabeth PORTER es profesora de sociología en la *University of Ulster* en Coleraine. Es autora de *Women and Moral Identity* (Allen & Unwin, 1991) y de *Good Families* (1995) y ha publicado artículos sobre ética feminista. Sus temas de investigación abarcan la teoría social, política y feminista, la ética, los estudios de la familia y las comunidades de asistencia social.

Terry THREADGOLD es profesora de inglés y directora del *English Department* de la *Monash University* de Melbourne. Sus temas de investigación y enseñanza son los estudios de rendimiento, los estudios jurídicos críticos, la pedagogía feminista y la alfabetización crítica. Es codirectora, con John TULLOCH, de la *Cultural Studies Series* (Allen & Unwin); con Anne CRANNY-FRANCIS, de *Feminine/Masculine and Representation* (Allen & Unwin, 1990), y con Penny PERTHER, de *Agitating the Organs of Power: Intersections Between Law & Literature* (Allen & Unwin, de próxima aparición). Su libro *Feminist Poetics* aparecerá en breve, publicado por Routledge.

Susan WILLIS imparte cursos sobre redacción a grupos minoritarios y cultura popular en la *Duke University.* Es autora de *Specifying: Black Women Writing the American Experience* (University of Wisconsin Press, 1987) y *A Primer for Daily Life* (Routledge, 1991) y coautora de *Inside the Mouse: Work and Play at Disney*

World (Duke University Press, 1995). Su trabajo trata de plasmar las contradicciones del capitalismo en las situaciones de la vida cotidiana, tanto íntimas como triviales.

Anne Woollett es profesora titular de psicología evolutiva en la *University of East London*. Sus temas de enseñanza son los contextos que las familias proporcionan a los niños para su desarrollo, y sus temas de investigación son las experiencias de la maternidad y el trabajo maternal y la salud de las mujeres con respecto a la reproducción. Es coautora, con David White, de *Families: A Context for Development* (Falmer Press, 1992); con Naomi Pfeiffer, de *Women's Experience of Infertility* (Virago, 1983), y codirectora, con Ann Phoenix y Eva Lloyd, de *Motherhood: Meanings, Practices and Ideologies* (Sage, 1991).

Agradecimientos

La compilación de una antología establece siempre unas relaciones sociales e intelectuales nuevas en torno a la producción del saber en colaboración. Han pasado casi tres años desde que comencé a elaborar las ideas para esta antología. Vayan mi agradecimiento y mi gratitud a todas las mujeres y al único autor varón de este volumen por sus valiosas y variadas aportaciones que enfocan las cuestiones de la pedagogía en direcciones nuevas e interdisciplinarias. El hecho de haber colaborado con un grupo tan diverso de intelectuales me ha enseñado mucho. Aunque su trabajo no aparezca aquí, quiero agradecer a Cheris KRAMARAE, Andrea PRESS, Liz STANLEY y Sue WISE sus valiosas conversaciones. También debo dar las gracias de un modo especial a Dianne COOPER que mantuvo en marcha el proyecto durante mi año sabático. Agradezco también a Rhonda HAMMER su amistad y apoyo permanentes y su constante disposición para escuchar mis ideas, ofrecerme las suyas y brindarme su estímulo. Por supuesto, Allan y Haida constituyen siempre mi equipo principal.

Las versiones anteriores de los tres capítulos de este libro que se indican a continuación se publicaron originalmente en las obras señaladas:

BARTKY, Sandra Lee: "Shame and gender". En: BARTKY, S. L.: *Feminity and domination.* © 1990. Con autorización del editor: Routledge, Nueva York.

BORDO, Susan: *Unbearable weight: Feminism, Western culture, and the body*, páginas. 99-134. © 1993: The Regents of the University of California. Reimpreso con autorización de los editores.

EISENSTEIN, Zillah R.: *The female body and the law*, págs. 42-69 y 222-224. © 1988: The Regents of the University of California. Reimpreso con autorización de los editores.

Introducción

Por Carmen LUKE

Quizá los lectores de esta antología piensen que, al aparecer en su título las palabras "feminismos" y "pedagogía", las cuestiones aquí tratadas se refieran exclusivamente al género y a la enseñanza. No es así. En los últimos años, la teoría y la investigación feministas se han difundido de forma exponencial, por su diversidad de investigaciones tanto como de teorías. Me parece que esos trabajos han dejado muy claro que la identidad y las relaciones de género no pueden asimilarse ni elaborarse en el plano teórico en sus propios términos abstractos. Es decir, el sexo, el género o la feminidad deben estudiarse y elaborarse en su relación constitutiva con otras significaciones socioculturales, historias económicas y políticas, jerarquías y discursos.

En consecuencia, utilizo el término "feminismos" para señalar una orientación colectiva, aunque desde posiciones teóricas diversas, de este grupo de autoras y autores que estudian cuestiones de la pedagogía. A este respecto, cada uno de los ensayos que aquí se presentan sólo proporciona una visión parcial de los aspectos de la política de la identidad en relación con algunas perspectivas del proyecto pedagógico de la vida cotidiana. De igual manera, la "pedagogía" no puede concebirse como un hecho intersubjetivo aislado, dado que está definida esencialmente por una red de relaciones históricas, políticas, socioculturales y de saber, y también está considerada como producto de la misma. Comencemos, pues, con una anécdota para ilustrar cómo los conceptos y los significados, en este caso de la pedagogía, son productos de formaciones sociales situadas culturalmente.

En una visita al Instituto de Pedagogía de la Universidad de Liubliana, en Eslovenia, durante el verano de 1994, Valerija VENDRAMIN y Eva BAHOVIC me invitaron a impartir seminarios sobre la pedagogía feminista. Sin duda, yo estaba preparada para el debate sobre mis propias premisas, las que subyacen a los feminismos y a los modelos pedagógicos feministas, más en general, en las muchas conversaciones formales e informales que surgían a continuación de mis presentaciones. Sin embargo, yo no había previsto la oposición de profesores y alumnos del instituto a utilizar la palabra "pedagogía", sobre todo si la empleaba

para nombrar cualquier modelo educativo característico de Eslovenia y posterior a la independencia. Llegamos a ese encuentro intelectual y cultural concreto desde contextos sociohistóricos y políticos muy diferentes. Nuestras premisas conceptuales básicas y nuestras visiones de la práctica política —mediante los feminismos o los modelos de educación— se basaban en experiencias radicalmente diferentes. Para los educadores eslovenos, el término "pedagogía" estaba ligado a dos tipos educativos históricos, relacionados ambos con modelos de educación de transmisión, rígidos y mecánicos. El primero se encuadraba en el didacticismo prusiano del siglo XIX, bajo el dominio austrohúngaro, y el segundo procedía del comunismo de Tito. Varias generaciones de eslovenos habían estado sometidas al *pedagoski* —un *curriculum* nacional centralizado y una pedagogía de adoctrinamiento, a través del modelo prusiano del siglo XIX y del comunista del siglo XX—, que muchos educadores eslovenos e intelectuales de Eslovenia querían cambiar en la mentalidad del público y en toda la teoría y la práctica educativas. Les parecía que una forma de conseguir esta transformación consistía en denominar de otra manera la educación, en evitar la mención del término "pedagogía" en el discurso educativo público y académico, con el fin de comenzar a teorizar e implementar la práctica educativa y articular un nuevo vocabulario no contaminado por las huellas de un sistema educativo colonial y autoritario.

Ahora bien, esta particular aversión al término no tenía por qué sugerir que lo que en Occidente hemos denominado "pedagogía" —en los niveles de la educación institucional de las escuelas y universidades y en la educación de masas, a través de los medios de comunicación y la cultura popular— no estuviera sometido a intensos debates ni constituyera un aspecto fundamental del "orden nuevo". Por ejemplo, un anuncio, reciente entonces, situado en el centro de Liubliana, mostraba primeros planos del trasero de cinco mujeres con una tira de cuero por todo vestido. Como signo de los "nuevos tiempos", provocó debates académicos y públicos sobre las ramificaciones políticas y morales de esas pedagogías públicas: lecciones sobre la publicidad en los medios de comunicación de masas, el consumo y la conversión de las mujeres en objetos. Es evidente que el hecho de afrontar estos nuevos problemas de la representación en los discursos emergentes, híbridos y locales del capitalismo suscitaba muchas cuestiones y soluciones contradictorias sobre la reeducación del público.

Consciente de los problemas que suscitaban unas expresiones como "pedagogía" o "pedagogía crítica", la denominación aceptada por mis colegas eslovenos era: "educación democrática". Según ellos, esta expresión caracterizaba unas formas de pensar nuevas sobre la educación en la época posterior a la independencia. Aunque discutimos acerca de los significados, por así decir, de términos como cultura, feminismo y pedagogía, mantuvimos largos debates sobre las consecuencias de llamar "democrática" a cualquier práctica educativa. A mi modo de ver, la educación democrática liberal ha procurado siempre mostrarse igualitaria, inclusiva y valorativa y remuneradora de la capacidad individual dentro de lo que muchas estudiosas y estudiosos feministas y educativos consideran una meritocracia manipulada y discriminadora. Durante este siglo y el pasado, los principios democráticos encerrados en el talante meritocrático de la escuela competitiva, el *curriculum* selectivo y los tests normalizados han conseguido mantener unas rígidas divisiones de clase social, género y raza, justificándose mediante el mecanismo de la acreditación o certificación. Podemos decir, a este respecto,

que, en los Estados Unidos, Gran Bretaña, Canadá y Australia, ninguna otra institución pública ha actuado con mayor eficacia. Bajo la retórica liberal de la participación democrática, las escuelas han funcionado durante mucho tiempo como un mecanismo de selección y certificación donde las políticas de exclusión e inclusión están institucionalizadas con el marchamo de la igualdad de acceso (en una competición desigual) y el mérito mensurable, basado en el potencial y el rendimiento individuales.

El discurso de la escolarización democrática sostiene que la diferencia individual de capacidad intelectual, procesada mediante el acceso y la participación, que se presumen justos e iguales, en el juego competitivo de la escuela, producirá, "lógicamente", resultados desiguales. El modo en que los sesgos culturales, de género y de clase social de los textos, tests, pedagogía y política curriculares operan para transformar los discursos de la igualdad de acceso y de participación en unos resultados materiales desiguales y en la reproducción de las divisiones de clase social, género y raza no forman parte de las promesas y el carácter oficiales de la educación democrática.

Por tanto, como educadora, yo utilizo el término "democrática" con la misma precaución que mis colegas eslovenos reservan para "pedagogía". Para ellos, la palabra "democrática" encierra un potencial verdaderamente nuevo, tanto en el plano discursivo como en los planes políticos que ahora fijan ellos mismos al establecer un nuevo Estado nacional. Tras cuatro décadas de gobierno comunista, precedido por el colonialismo austrohúngaro, la democracia es una entidad nueva y desconocida, así como una posibilidad conceptual y política. En cuanto "denominación", no arrastra el mismo bagaje histórico que en la democracia norteamericana y otras angloliberales. Nuestros debates sobre el feminismo o los feminismos compartían unos problemas similares, aunque diferentes, con respecto a los significados.

Ahora bien, lo que ilustra con gran claridad este relato y lo que las estudiosas y estudiosos de los feminismos y las culturas llevan diciendo desde hace mucho tiempo es que el significado nunca está garantizado, fijado o compartido sin problemas por los agentes sociales. A primera vista, puede parecer que ciertos términos, como "pedagogía", significan más o menos lo mismo para la mayoría de las personas implicadas en el quehacer educativo. Sin embargo, al estar inmersas en contextos y experiencias culturales e históricas diversas, la alusión a un significado común es problemática, discutible, si no imposible.

¿Por qué "pedagogía"?

Mis propias experiencias vitales de haber sido objeto y agente de prácticas pedagógicas me han llevado a conceptualizar la pedagogía de manera muy diferente a la que suele presentar la teoría de la educación. Escogí "pedagogía" como el término de trabajo de este volumen por diversas razones, ligadas todas al hecho de que yo participo en ella e interpreto el conocimiento y las relaciones que lo circundan y, en los encuentros pedagógicos, yo misma me estructuro. Sin embargo, esta elección no se basa sólo en el carácter exclusivo de mi experiencia personal. Las numerosas relaciones personales y profesionales que he establecido en el proceso de convertirme en educadora y autora me han mostrado

una y otra vez unas experiencias educativas compartidas por mujeres de todas las edades y de diversas procedencias culturales, que trabajan en campos disciplinarios y en países diferentes. Estas experiencias compartidas han puesto de manifiesto unas pautas sobre cómo nos enseñaron a convertirnos en niñas y luego en mujeres, cómo aprendimos a llegar a ser universitarias, cómo aprendimos a enseñar al alumnado y a enseñar a nuestros colegas aspectos de nosotras mismas como estudiosas y como mujeres. Han sido aprendizajes largos, con frecuencia difíciles y, a la vez, gratificantes. Sin embargo, han influido profundamente en nuestro modo de enseñar, en nuestras opciones de investigación, teóricas y metodológicas, en la forma de llevar nuestras relaciones institucionales y en el modo de negociar los propios planes políticos mediante distintas formas de activismo comunitario, redes académicas, la burocracia universitaria y el establecimiento de amistades profesionales y personales con otras mujeres universitarias.

En el centro de todo esto está nuestra labor como profesoras universitarias y las historias "comunes" de haber sido objetos de incontables regímenes pedagógicos. Estas historias comunes no suponen unas experiencias compartidas idénticas, sino el reconocimiento de que hemos sido formadas de maneras social y culturalmente únicas a través de las experiencias comunes de la escolarización, el crecimiento al lado de la televisión, el aprendizaje de nuestras madres, de "otras madres", de las compañeras de infancia y profesionales, de las colaboradoras y de las amigas. Como marco de referencia de este volumen, he utilizado este sentido ampliado del término "pedagogía". Quería elaborar un libro que reflejara las múltiples dimensiones pedagógicas de la vida cotidiana que intervienen en las estructuraciones de las diferencias e identidades de género.

En términos estrictos de la teoría de la educación, la pedagogía se refiere, de una u otra forma, al "arte" o la "ciencia" de la enseñanza, a los procesos y prácticas de difusión del saber a los aprendices y a validar los conocimientos del alumnado mediante la evaluación y las diversas valoraciones. En esta definición, la pedagogía alude a la enseñanza intencionada y al aprendizaje mensurable, dando por supuesto que tienen lugar en instituciones educativas formalmente establecidas para ello. Sin embargo, las definiciones convencionales no suelen advertir que la política del poder-saber está en el centro de todas las relaciones y prácticas pedagógicas:

> la pedagogía se refiere a formas específicas de cada cultura de organizar la enseñanza y el aprendizaje formales en ámbitos institucionales, como la escuela. En la teoría contemporánea de la educación, la pedagogía se divide en: *curriculum*, enseñanza y evaluación, que se refieren, respectivamente, al saber y contenidos culturales, a la interacción en clase y a la evaluación del rendimiento del alumnado... La pedagogía supone una "tradición selectiva" de prácticas y convenciones... [y] en la medida en que esas selecciones estén al servicio de los intereses de determinadas clases y relaciones sociales, las decisiones sobre... la pedagogía son, en último término, ideológicas y políticas.
>
> (LUKE y LUKE, 1994, pág. 566.)

Mis propias experiencias de niña en las escuelas y de mujer en la universidad me enseñaron muy bien tanto la tradición selectiva como la política de selección. Cuando niñas, en las escuelas de los años cincuenta y sesenta, nunca nos vimos

en el *curriculum* más que en papeles estúpidos y estereotipados. Los diez años de universidad, cursando tres grados académicos, también me enseñaron con toda claridad qué autores y qué tipos de saberes eran de recibo y cuáles estaban fuera del canon de lo que Elisabeth GROSZ (1988) llama: "falogocentrismo". La política de los encuentros de clase, marcada por el género, tanto en la escuela como en la universidad, enseñaron a otras muchas mujeres y a mí misma la política de voz y de silencio, aunque no siempre tuviéramos palabras o teoría para hablar sobre cómo puede funcionar la pedagogía como silenciador.

Durante la última década, he trabajado en el campo de la sociología de la educación y, por tanto, mi labor académica e intelectual se ha centrado fundamentalmente en cuestiones de pedagogía y de sociología del conocimiento, y no carece de significación que la experiencia común de las feministas universitarias y, en realidad, de todas las universitarias es que todas enseñamos o, al menos, lo hemos hecho en algún momento de nuestra carrera. Sin embargo, en la mayoría de los casos, la política de autoridad y de saber que estructuran las relaciones pedagógicas y la cultura laboral del mundo académico no ha recibido mucha atención teórica ni analítica en la teoría feminista, salvo la que le han prestado las educadoras feministas. Las universitarias feministas se han ocupado de cuestiones relativas al *curriculum*, la pedagogía, la evaluación y la valoración de los resultados en la disciplina de educación, sobre todo, lo que, a mi modo de ver, limita el ámbito teórico y las posibilidades de reflexionar sobre las relaciones pedagógicas y de saber desde posiciones disciplinarias y temáticas diferentes.

En la universidad, la práctica feminista adopta muchas formas: las mujeres combaten los saberes sexistas, patriarcales y falocéntricos en muy diversos niveles y ámbitos institucionales (LUKE y GORE, 1992). No obstante, todas enseñamos de un modo u otro, sea en la formación para la investigación y supervisión de la misma, redactando textos para su publicación o impartiendo conferencias y presentando comunicaciones a los congresos. Ahora bien, la contextualización de nuestro trabajo según la especificidad de los distintos ambientes institucionales, la particularidad de la composición de nuestro alumnado y los campos disciplinarios en los que trabajamos influyen profundamente en el modo y las cuestiones que seleccionamos para la enseñanza, en la forma de enseñar y en la manera de situarnos e interpretarnos nosotras mismas en la posición que ocupamos como "profesoras".

Creo que nuestra labor como docentes ejerce una influencia crítica en nuestras identidades institucionales y personales, en el trabajo intelectual, en las opciones teóricas y en el modo de interpretar y poner en práctica el proyecto pedagógico de enseñanza para facilitar el aprendizaje. Y como lo que enseñamos lo hemos aprendido, no estamos de ninguna manera "fuera de la máquina de enseñanza", utilizando la expresión de Gayatri SPIVAK. Leemos libros y revistas, enviamos comunicaciones a los congresos, intercambiamos y discutimos ideas, tratando de aprender de manera que podamos participar en el negocio académico del estudio institucionalizado: la (re)construcción y (re)producción del saber. El mismo proceso está vigente en la enseñanza: aprendemos para enseñar y, en consecuencia, estamos ubicadas en la ecuación de la producción y reproducción del saber por partida doble.

El trabajo académico requiere que seleccionemos y desarrollemos el *curriculum*, que lo impartamos y que evaluemos el aprendizaje del alumnado. No sólo

enseñamos la palabra impresa fruto del estudio, sino que actuamos con y sobre el mundo que el trabajo académico trata de teorizar. Mediante la enseñanza, interpretamos las lecturas y los materiales relacionados de curso y, por último, utilizamos determinados criterios para evaluar lo que consideramos como resultados del aprendizaje. La selección, la interpretación y la evaluación del saber constituyen las relaciones básicas de intercambio entre la profesora o profesor y la alumna o alumno, que están inmersas fundamentalmente, aunque institucionalmente limitadas, en las relaciones intersubjetivas de autoridad, deseo, poder y control.

A menudo, para las feministas, estas relaciones suponen importantes problemas morales y éticos porque la "pedagogía feminista" sostiene desde hace mucho tiempo que rechaza la autoridad y el poder tradicionales en las relaciones entre los docentes y el alumnado y, en cambio, exige el establecimiento de unos encuentros pedagógicos caracterizados por la cooperación, la puesta en común, el apoyo y el hecho de dar voz a los silenciados (p. ej., CULLEY y PORTUGES, 1985; GRUMET, 1988; PAGANO, 1990). Como indica Jennifer GORE (1993, pág. 88), el aula feminista está marcada por "la retórica de la libertad, no del control". En estos presuntos espacios de libertad, se desaprueba con frecuencia la autoridad de la profesora y, por regla general, no se debate ni se cuestiona la política sexual de la autoridad y el poder femeninos institucionalmente autorizados (GALLOP, 1994; GALLOP, HIRSCH y MILLER, 1990; LUKE, en prensa, 1996; MATTHEWS, 1994).

Para las educadoras universitarias feministas de todas las disciplinas, estas cuestiones tienen una considerable importancia teórica y política en relación con el plan feminista, todavía importante, de una política de transformación. Para todas nosotras, con independencia de nuestras distintas posiciones, identidades, trayectorias históricas o ubicaciones disciplinarias, la pedagogía es fundamental para nuestro trabajo cotidiano en el mundo académico, como ha sido, en gran medida, una característica central de nuestras vidas, en la configuración de nuestros conocimientos e identidades.

Los encuentros de enseñanza y aprendizaje comienzan en la infancia y abarcan desde el aprendizaje de las letras y los números de *Barrio Sésamo,* los conceptos de "hogar" y "familia" de *Roseanne* y *Family Ties* de los años ochenta, de *La tribu de los Brady (Brady Bunch)* de los setenta o de *Father Knows Best* de los cincuenta, los conceptos de "feminidad" de *Seventeen* y *Glamour.* Entre esos conceptos se incluyen "las cosas que me enseñó mi madre", los protocolos, culturalmente distintos, que aprendimos en las casas de nuestras amigas y los años de clases que aportan un saber derivado de décadas de escolarización y, en muchos casos, de educación universitaria. Las pedagogías informales comienzan con la enseñanza de la higiene personal, los juguetes instructivos que los padres compran a sus hijos, las lecciones maternas y paternas sobre las estufas calientes, la forma de cruzar la calle, de montar en bicicleta y de atarse los zapatos.

Lo que las niñas aprenden de sus madres, de otras niñas y en las revistas, sobre la feminidad y la sexualidad los chicos lo aprenden de los compañeros en el patio de recreo y en los vestuarios. Como explica David MORGAN (Capítulo 4), las lecciones de hombría se configuran de forma muy diferente al modo de aprender de las niñas y de relacionarse con respecto a las cuestiones de identidad, sexualidad y relaciones de género. Habla MORGAN de su desarrollo como varón en

Inglaterra, a finales de los años cuarenta y principios de los cincuenta. Recuerda cómo, en ese contexto histórico y cultural concreto, se creaba el carácter de "chico" y, en consecuencia, la hombría mediante los modelos de héroes varones de la cultura popular y a través de la vinculación masculina en la "retórica de la experiencia [sexual]". Tras enseñar en la universidad durante más de treinta años, su encuentro con los feminismos en los años ochenta le llevó a reconceptualizar su época de muchacho y sus experiencias adolescentes de aprendizaje para convertirse en un sujeto masculino. El capítulo de MORGAN alude al proyecto pedagógico de reestructuración de la propia postura teórica, basándose en unos aprendizajes nuevos (feminismos) que llevan a reconceptualizar y "reescribir" diversas partes de la propia trayectoria histórica en unos discursos sobre la masculinidad.

Pedagogías públicas de la vida cotidiana

A mi modo de ver, el aprendizaje y la enseñanza *son* las relaciones intersubjetivas fundamentales de la vida cotidiana. Existen fuera del aula, siempre están marcadas por el género y son interculturales. He enseñado y me han enseñado en diversos tipos de instituciones educativas de varios continentes. Cuando era niña, me dieron clase en la escuela dominical, en una escuela de alemán los sábados por la tarde, inglés en una escuela especial para niños inmigrantes, etcétera. Mi educación en casa incluía clases relativamente formales de mi madre y mi abuela alemanas (costura, cuidado del jardín y cocina "alemana"), de las madres canadienses de mis amigas (cocina "canadiense") y de mi suegra chino-norteamericana (cocina "china"). He aprendido y me han enseñado, a través de la cultura popular, de mis compañeras y compañeros, de mis padres y maestras y maestros, como niña y como mujer. Esta dimensión global, (trans)cultural y social, de las prácticas pedagógicas —de enseñar y aprender el "hacer" del género— configura el núcleo fundamental de este libro. Es decir, se refiere a la enseñanza y el aprendizaje de las identidades femeninas, según las diversas formas de estructurarse en unos modelos potencialmente transgresores y, a la vez, normativos, en distintos discursos públicos, y según los diversos modos de tomarlos las mujeres.

Los regímenes pedagógicos de formación del sujeto comienzan en la primera infancia. La mayoría de las mujeres de clase trabajadora y de clase media, antes incluso de tener un niño, no sólo piden consejo a otras mujeres, sino que consultan también libros y revistas sobre el embarazo, el nacimiento y el cuidado del bebé, aprendiendo por su cuenta los rudimentos de los cuidados iniciales que deben procurarle (PHOENIX, WOOLLETT y LLOYD, 1993). La mayoría de los progenitores intentan enseñar a sus hijos pequeños los fundamentos de la alfabetización, aunque esa enseñanza se realice mediante las letras de plastelina o imanes de frigorífico con las letras del alfabeto. En la cultura occidental, madres y padres introducen a los niños en el orden sociocultural, enseñándoles las lecciones morales, culturalmente relevantes, de los cuentos populares (con frecuencia, espantosos) que aparecen en los libros de cuentos. Las madres y padres que pueden permitírselo, compran juguetes didácticos, adaptados a cada momento evolutivo, con el fin de reforzar las destrezas motrices y perceptivas y el desarrollo cognitivo de sus hijos.

Como analizo en mi capítulo sobre la cultura popular de los niños como pedagogías públicas, los juegos de ordenador enseñan, igual que los tebeos, las revistas, las carteleras, la televisión, la *Barbie's Malibu Fun House*, *Voltron*, los *Transformers* y los "multiculturales" *Power Rangers*. Históricamente, las teorías del juego se han basado en el supuesto de que la experiencia directa con objetos manipulables constituyen la base de todo aprendizaje. Sin embargo, las descripciones psicológicas del juego y la pedagogía han tendido a considerar los lugares, las prácticas y los objetos lúdicos como elementos individualizados y no ideológicos. Los juguetes de los niños y la cultura popular no sólo venden deseos y conductas de consumidores, sino discursos culturales, significados y valores. Los juegos de té en miniatura, las tablas de plancha y las estufas pequeñitas, los juegos de tocador, las muñecas, las cunitas y los cochecitos de niño constituían el fundamento del juego, del aprendizaje y del "hacer" femenino de las niñas con las que me crié y crecí y, como siguen demostrando las investigaciones, este discurso poco ha cambiado (KLINE, 1994; WILLIS, 1992).

Las relaciones sociales que se generan en torno a la cultura popular de los niños se centran en la enseñanza y el aprendizaje de destrezas y valores y en unas lecciones socioculturales y políticas más generales sobre la clase social, el género, el carácter étnico, el poder social, la familia, el bien frente al mal, etcétera. Así, por ejemplo, jugar "a las casitas" o con Barbie facilita unas relaciones sociales concretas entre las niñas y, por supuesto, entre cada niña y su juguete. Los juguetes de los niños facilitan unas relaciones específicas de género similares entre los chicos y, a través de estos primeros discursos utilitarios del juego, se enseña a los niños y ellos aprenden de forma activa acerca del poder y las relaciones sociales y de la formación de la identidad de género y de raza. Sin embargo, esto no quiere decir que todos los niños acepten de buen grado las estrategias de juego y las relaciones sociales que prescriben implícitamente los juguetes marcados por el género (véase el Capítulo V). Por ejemplo, no existe una correspondencia sencilla e inmediata entre las lecciones de la cultura popular de los niños, las revistas dirigidas a las niñas y a las mujeres, ni siquiera las lecciones didácticas más explícitas de la escuela y la formación de las subjetividades e identidades sociales. Como sostiene la mayoría de las autoras de la segunda parte, en contra de la teoría social tradicional, las industrias culturales no producen un discurso hegemónico sin fisuras que cree a unos sujetos sociales embaucados de forma idéntica y empobrecidos, desde el punto de vista de la experiencia. No obstante, sería igualmente ingenuo decir que los textos y prácticas de la cultura popular o de la educación de masas facilitan el sometimiento sin reservas de las políticas del significado, de las posturas interpretativas y de la formación de la identidad a las diferencias.

Las lecciones de la vida siempre son, a la vez, hegemónicas, contradictorias y favorecedoras de la diferencia y la diversidad. Ahora bien, esas tensiones y contradicciones pueden resultar especialmente complejas para los niños de familias procedentes de dos culturas, que pueden experimentar unas fuentes de pedagogías formales e informales distintas y a menudo ideológicamente opuestas que, con frecuencia, añaden una carga especial y, al mismo tiempo, una complexión única a la formación de la identidad (LUKE, 1995; REDDY, 1994). Como padres jóvenes, realizamos infinitas búsquedas de juguetes o libros de carácter culturalmente inclusivo en jugueterías y librerías que enseñaran a nuestro hijo sobre las

familias interraciales y la diversidad cultural. De un modo muy parecido a como mis padres se desvivieron para enseñarme el legado de mis culturas de origen y a contrarrestar los sentimientos antisemitas y antialemanes tan en boga en las pequeñas poblaciones canadienses a principios de los años cincuenta, yo también, como madre de una familia interracial, acabé teniendo que aprender a enseñar a mi propio hijo sobre la identidad bicultural, y a contrarrestar la corriente de racismo y sexismo que llegaba a casa desde la escuela y los compañeros.

Cuando era una niña inmigrante de 6 años, pasé muchas horas delante del televisor en casa de una amiga intentando aprender la pronunciación inglesa y, durante varios años de mi infancia, mis padres me sentaban con ellos casi todas las semanas para aprender y practicar la lectura y la escritura en alemán. Además de la enseñanza del lenguaje y de cultura general en casa, tenía que asistir a la escuela dominical y a la escuela de alemán de los sábados por la tarde. Muchos niños y niñas inmigrantes asiáticos y europeos con los que me crié tenían que padecer el mismo tipo de escolarización extra que todos odiábamos. No obstante, lo que fue haciéndose más difícil a medida que íbamos creciendo fue entender las tensiones y contradicciones entre las lecciones culturales del hogar y las que aprendíamos en la escuela, de los compañeros y de la cultura popular sobre las relaciones de género, las aspiraciones de carrera y la identidad femenina. Las lecciones de la revista *Seventeen* eran mucho más importantes que las lecciones de feminidad que me enseñaba mi madre, el grupo de la iglesia o la orientadora de la escuela. Entonces, como ahora, las chicas estudiaban atentamente las revistas para adolescentes, intentando aprender todo lo que pudieran de los chicos, las citas con ellos, la sexualidad, cómo ser mujer, cómo entenderse con los padres, etcétera. Como dicen Kerry CARRINGTON y Anna BENNETT en el Capítulo VI, gran parte de lo que condenaban los análisis feministas de la primera ola de esas revistas como políticamente sospechoso y como constructos hegemónicos de una feminidad normativa puede proporcionar, en realidad, unos antidiscursos positivos frente a los conceptos tradicionales de feminidad.

El choque y la disonancia culturales, la diferencia cultural y la diversidad cultural constituyen una realidad vivida por millones de niños y adultos biculturales. Para mí y para las chicas y chicos con los que crecí, en los muchos barrios en los que reiniciaban su vida los inmigrantes, ésa era la textura de la experiencia cotidiana (cf. TIZARD y PHOENIX, 1993). Mi generación fue un producto de la escolarización modernista de la posguerra, la primera en criarse con la televisión y la cultura de los medios de comunicación de masas, una generación que, sin embargo, estuvo marcada, en gran parte, por la generación de nuestros padres, que creció antes de la Segunda Guerra Mundial, en una esfera cultural radicalmente diferente. Es más, muchas personas pertenecientes a esa generación quedaron desplazadas y tuvieron que ubicarse en otros lugares a consecuencia de la Segunda Guerra Mundial, igual que muchas personas de la generación anterior se encaminaron hacia el “nuevo mundo” como consecuencia de la Primera Guerra Mundial. En realidad, lo que ahora se conceptualiza por regla general como el “sujeto postmoderno” —estructurado mediante discursos y lugares múltiples y continuamente reconfigurado a través de trayectorias vitales y zonas culturales diferentes— es una condición de subjetividad no poco común a generaciones enteras de grupos movilizados a causa de acontecimientos de carácter muy modernista, como la industrialización, las guerras “calientes” y “frías” y la caída de los impe-

rios. El hecho de criarse en la inestabilidad, cruzando fronteras, a caballo entre culturas, aprendiendo lo "antiguo" y lo "nuevo" configura profundamente un sentimiento de identidad bicultural, marcada por el género, unas formas de conocer la multiplicidad, la diversidad, la diferencia y un sentido de provisionalidad del lugar. Esta lucha por el lugar, la identidad y, en realidad, la supervivencia —este aprender a construir el yo en relación con unos discursos que se solapan, a veces congruentes y, a menudo, contradictorios, que se combinan de distintas maneras para restringir y facilitar las posiciones e identidades del sujeto— constituye la misma esencia de la vida cotidiana para las personas en las condiciones que ahora se llaman "postmodernas".

Por tanto, las relaciones del aprendizaje y la enseñanza están presentes en todas las relaciones sociales y constituyen una dimensión particularmente importante de las relaciones entre padres e hijos. Los autores de este libro sostienen que la pedagogía es fundamental en toda la vida pública y privada y en todos los intercambios comunicativos, desde la escuela infantil hasta el patio de recreo, desde el aula a la sala de audiencias. La acción social en el mundo está relacionada con el aprendizaje a partir de fuentes de información, claves y sistemas simbólicos múltiples y con la reacción frente a ellos. Por ejemplo, en el Capítulo II, Elisabeth PORTER realiza un análisis de las amistades femeninas. Considera que el aprendizaje de los deseos, narraciones de la vida, necesidades y metas de las demás es un prerrequisito de identificación con otra persona concreta que pueda actuar en reciprocidad con una atención, respeto y responsabilidad adecuados para el establecimiento y mantenimiento de las amistades entre mujeres. Aprendemos de las demás y les enseñamos aspectos de nosotras mismas, nuestros puntos de vista y nuestras ideas. En consecuencia, este volumen constituye un intento de explicación de la consistencia de experiencias y representaciones y de los parámetros políticos de algunos de estos lugares cotidianos en los que se enseñan las identidades y las relaciones de género.

Marco temático de referencia

La mayoría de las compilaciones de este tipo comienzan con una idea que se transforma rápidamente en un proyecto intelectual y social cuando se cartografía la idea inicial sobre las áreas de debate e investigación ya existentes y las relacionadas con ella, pasándose, a continuación, a establecer contacto con los estudiosos de la temática con el fin de asegurar sus aportaciones. El debate intelectual sobre un proyecto que se establezca con los posibles autores participantes produce también unas relaciones sociales que constituyen una comunidad de autores. Durante los tres años que ha durado este proyecto, he establecido relaciones por fax, correo electrónico, teléfono y he escrito a personas con las que no he estado nunca. De por sí, eso mismo es una dimensión de carácter social y de trabajo intelectual que requiere y, a la vez, genera ciertos tipos de destrezas pedagógicas, así como una política de afirmaciones y posicionamientos de identidad. Desarrollemos esto.

Mi argumento para elaborar un trabajo como éste tenía que convencer a los posibles autores del mérito de extraer de su campo semántico tradicional el concepto de la pedagogía y conectarlo de forma más directa con las cuestiones de

identidad. Habría que revisar y corregir los artículos y dar los argumentos correspondientes para justificar las correcciones; en muchos aspectos, ese tipo de trabajo textual es semejante a la función docente de corregir y calificar las tareas del alumnado. Con este volumen, a través de esta negociación sobre el saber, he aprendido mucho sobre la vida de las mujeres. Gran parte de las que comenzaron comprometidas con este proyecto hace tres años han tenido que abandonarlo, la mayoría por razones de trabajo y otras por cuestiones personales o de salud. El acceso a un nuevo trabajo, con todas las presiones institucionales y sociales que acompañan la ocupación de un nuevo puesto, sobre todo en el caso de mujeres universitarias que son también madres sin pareja, supone también el pago de un peaje. Ciertos acontecimientos, como el nacimiento de un hijo o enfermedades graves, exigen un tipo de relación social entre la compiladora y las autoras y autores, además del trabajo habitual de la preparación de un volumen de este tipo. Una y otra vez, las dimensiones de estas relaciones ilustraron el argumento de Elisabeth PORTER en su ensayo sobre las amistades de las mujeres.

Este volumen está constituido por trece ensayos, organizados en tres partes. La Primera Parte se ocupa de cuestiones relativas a la formación de la identidad, la segunda se centra en las pedagogías públicas de la cultura popular y la tercera examina los planes y políticas pedagógicas en el discurso académico y en el jurídico. Pensé que era conceptual y políticamente importante comenzar el libro con la política de la formación de la identidad y creo que el Capítulo Primero hace una poderosa aportación a los debates sobre la complejidad de las intersecciones de género y culturales que influyen en las mujeres de color. En “El aprendizaje de las identidades y las diferencias”, Patricia DUDGEON, Darlene OXENHAM y Glenis GROGAN tratan la política de identidad derivada de ser mujeres aborígenes.

Las tres autoras proceden de ambientes personales, disciplinarios y comunitarios diferentes, pero todas ellas manifiestan un fuerte sentido del yo en cuanto aborígenes y un compromiso que comparten para hacer avanzar los logros académicos de su pueblo. En Australia, se ha escrito mucho sobre la identidad aborigen y, en esos trabajos, es importante destacar la reclamación de las identidades perdidas. Estas tres autoras se refieren a una inflexión especial en esa lucha por la identidad: ser aborigen, mujer, de rendimiento elevado y trabajar en la universidad. En este país, en el que los derechos, niveles de asistencia sanitaria y vivienda, la educación y las tasas de desempleo de los indígenas quedan muy por detrás de los conseguidos en muchas comunidades de los países desarrollados, el hecho de ser aborigen, mujer y de ocupar puestos académicos de responsabilidad es todo un éxito. Estas autoras sostienen que uno de los muchos problemas difíciles que hay que afrontar es el de los racismos de la comunidad blanca y su sentido de la diferencia en el seno de sus propias comunidades. Sus relatos cuentan parte de la experiencia vital de cada una. Este enfoque —contarse mutuamente las historias— refleja la tradición aborigen de la narración de relatos que define el sentido del lugar que ocupan y el de pertenencia al grupo de los individuos. En estos relatos se aprecia, con agudos relieves, el impacto que tuvieron sus experiencias en el desarrollo de la filosofía del *Centre for Aboriginal Studies* de la *Curtin University*, en donde Darlene OXENHAM y Glenis GROGAN son coordinadoras del centro y Pat DUDGEON es directora. A diferencia de la historia de los centros de estudios afronorteamericanos, universidades y demás instituciones docentes universitarias de los Estados Unidos, en Australia, los centros

académicos de estudios aborígenes son relativamente nuevos. A este respecto, los puestos institucionales que ocupan las mujeres dan testimonio de sus compromisos políticos y pedagógicos, de su tenacidad y perseverancia en sus fines, en una sociedad y contexto institucional que, hasta hace muy poco, mantenía los modelos de bienestar y educación aborígenes de corte europeo, pastoral y misionero.

En el segundo capítulo, "Mujeres y amistades: Pedagogías de la atención personal y las relaciones", Elisabeth PORTER analiza la dimensión moral de las amistades de las mujeres sosteniendo que se caracterizan por el hallazgo de los deseos, curso vital, necesidades y metas de las demás. El descubrimiento de las otras es un prerrequisito de la identificación con otra persona concreta para poder actuar en reciprocidad, con el apoyo, el respeto y la responsabilidad adecuados. Lo que diferencia las amistades de las mujeres del sentido desconectado del yo y el otro de los hombres son las intimidades compartidas, el apoyo mutuo que surge de la vida cotidiana concreta y una parcialidad preocupada y una responsividad con respecto a otras personas, relaciones y contextos concretos. Esta orientación hacia otras personas concretas y no hacia un otro generalizado y abstracto subyace a la atención personal y a las relaciones que establecen las mujeres. Dice PORTER que las diferencias sociales y éticas entre la orientación de las mujeres y la de los hombres con respecto al yo y a los otros son consecuencias de diferencias pedagógicas en la socialización inicial de género y en la formación de la identidad, que se enseñan desde el nacimiento y refuerzan las estructuras sociales. Es importante señalar que PORTER defiende un concepto feminista de amistad que se funda en la relación dialógica de la atención personal y requiere unas ideas y prácticas fuertes del yo: confianza en sí mismo, amor a sí mismo y respeto hacia uno mismo.

En "La maternidad como pedagogía: La psicología evolutiva y los relatos de madres de niños pequeños", Anne WOOLLETT y Ann PHOENIX revisan textos de psicología evolutiva y utilizan transcripciones de entrevistas realizadas con madres para identificar los constructos de la maternidad y las pedagogías de la crianza de los niños. Su análisis respalda el argumento de PORTER sobre la socialización inicial en las relaciones de las niñas y enlaza con mi capítulo de la Segunda Parte sobre la interpretación textual de la infancia y la maternidad y paternidad. Ahora bien, como los textos de psicología evolutiva del primer ciclo universitario no son, de por sí, textos culturales, me pareció conceptualmente adecuado incluir el ensayo de WOOLLETT y PHOENIX en esta Primera Parte del libro, sobre las identidades y las diferencias. Sus transcripciones demuestran que las madres enseñan intencionadamente a sus hijos las conductas, valores e identidades de género adecuadas al sexo. Estas mujeres se identificaban más con sus hijas que con sus hijos y contemplaban sus relaciones con ellas en términos de reciprocidad. WOOLLETT y PHOENIX muestran que la psicología evolutiva interpreta el cuidado de los niños, propio de madres y padres, como atención maternal, y la atención maternal idealizada se basa en las premisas de la clase media blanca y de las familias nucleares heterosexuales. Estos textos pasan por alto las diferencias de clase social y culturales salvo cuando se ocupan de las familias y de la maternidad "problemáticas", que tratan en un contexto de desviaciones y déficit.

Las autoras sostienen que las funciones pedagógicas de las madres suelen basarse en concreto, por ejemplo, en las edades de los hijos, su número y los

contextos de la vida cotidiana de las mujeres. Las pedagogías caseras de las mujeres con respecto a la crianza y educación de hijas e hijos y la construcción de sus identidades no siguen las lecciones descontextualizadas de la "buena" maternidad que promueven los textos de psicología evolutiva. En cambio, las políticas de identidad y las luchas de poder en las relaciones entre madre e hija o hijo son complejas: las mujeres se sienten bien y, al mismo tiempo, ambivalentes con respecto a la maternidad; el presunto talante de reciprocidad, mutualidad y razonamiento ("código elaborado") de la clase media se modifica con los conflictos y tensiones entre madre e hijo, las batallas entre voluntades y las luchas de poder. Por tanto, la imagen de la maternidad ideal de la teoría psicológica evolutiva es una imagen insuficiente e irreal de las mujeres como madres. La perpetuación de este modelo dirigido a los estudiantes de primer ciclo, muchos de los cuales colaborarán en el sector público como trabajadores sociales, consejeros y profesores, es políticamente ingenua y peligrosa en una época en la que cada vez más mujeres reivindican unas identidades sociales que este discurso condena: "madres trabajadoras", "madres jóvenes", "madres sin pareja" o "madres lesbianas".

El último capítulo de esta parte, "Aprender a ser hombre: Problemas y contradicciones de la experiencia masculina", de David MORGAN, examina la construcción de la masculinidad. Dada la relativa escasez de estudios sobre la construcción de las masculinidades realizados por hombres, me pareció importante incluir una aportación sobre los regímenes pedagógicos que configuran la formación de la identidad masculina. En consecuencia, el ensayo de MORGAN ofrece un relato históricamente interesante, específico de una clase social y una cultura, de las primeras lecciones de masculinidad, en especial las referidas a los vínculos masculinos con respecto a las cuestiones de la sexualidad. MORGAN describe unas prácticas significativamente diferentes de los aprendizajes y relaciones de las niñas con respecto a las cuestiones de la identidad, la sexualidad y las relaciones de género. Las relaciones entre los chicos, que describe MORGAN, tienden a menudo al enfrentamiento y son de carácter jerárquico. La intimidación es una de estas experiencias de la infancia de los niños mediante las que ellos aprenden a "coger el toro por los cuernos" y a ser hombres.

MORGAN se refiere al desarrollo como varón en la Inglaterra de los años cuarenta. En ese contexto histórico y cultural concreto, recuerda que el carácter de "chico" y, en consecuencia, "la hombría" se estructuraban mediante unos modelos de héroes varones de la cultura popular y a través de la unión masculina en torno a la "retórica de la experiencia [sexual]" que, según él, se enlaza con lo que suele considerarse modelo predominante de la masculinidad, "la retórica de la razón". MORGAN se opone al argumento de que las divisiones identificadas entre hombres y mujeres, feminidades y masculinidades, se cartografíen sobre la base de las rupturas entre emoción y razón. Sostiene que esta diferenciación "también expone las discrepancias entre hombres o estilos de masculinidad". La razón y la experiencia se combinan de distintas maneras para constituir el saber y las identidades masculinas, y los hombres las utilizan de diversas formas dentro de los sistemas de dominio patriarcal. Por tanto, la formación de la identidad masculina no es una experiencia unificada de los hombres y nunca se experimenta ni construye totalmente con una sola vertiente del dualismo entre experiencia y razón.

La Segunda Parte se ocupa de cómo opera la cultura popular a modo de pedagogías públicas. Esta sección comienza con un extracto del importante libro

de Susan BORDO: *Unbereable Weight* (1993), nominado para el Premio Pulitzer y seleccionado por el *New York Times* como uno de los "Libros notables de 1993". En "El hambre como ideología", BORDO examina la política del discurso de la alimentación, marcado por el género, en las representaciones de los medios de comunicación social. Los anuncios de alimentos dirigidos a los hombres equiparan con frecuencia el hambre con los apetitos sexuales, mientras que las mujeres quedan en una situación con respecto a los alimentos mucho más reprimidas, aunque no menos erotizadas. La sexualización del deseo y de la gratificación, codificada en las relaciones de mujeres y hombres con los alimentos, se pone de manifiesto especialmente en los anuncios de postres, dulces y aperitivos. Sin embargo, los relativos a alimentos no se limitan a intentar vender unos productos, sino que enseñan conductas y valores de los consumidores, de género y culturales. BORDO señala que la relación histórica de las mujeres con los alimentos ha consistido en prepararlos y servirlos a hombres y niños, renunciando con frecuencia a su ración en lugares y momentos en los que escaseaba la comida. Para las mujeres, la preparación y el servicio de la comida constituye la vía sociocultural mediante la que expresan su cariño, su amor y devoción a la familia, proporcionándole el sustento (oral) al precio de la negación de sí mismas. A menudo, las representaciones del género en los anuncios de alimentos son ambivalentes y contradictorias; no obstante, la mayoría es hegemónica. Las mujeres dicen que "desean ardientemente", "se obsesionan con" y "se zambullen en" estos postres de chuparse los dedos, aunque, en comparación con el apetito voraz de los hombres y las generosas porciones que consumen en los anuncios de alimentos, las mujeres comen poco, sólo "una cucharadita" y "pequeñas porciones". Las mujeres que desarrollan alguna carrera profesional (y, desde no hace mucho tiempo, los hombres) preparan y sirven a la familia comidas rápidas, pero la comida solitaria de una mujer es, casi siempre, un asunto "privado, secreto e ilícito" que se realiza en aislamiento, con las puertas cerradas.

Para la mujer, la lección es obvia. En público, niega tener hambre, pero, en privado, se obsesiona, se deja llevar y se alimenta con bombones, patatas fritas o fálicos bombones helados. Dice BORDO que la representación de las mujeres en los anuncios occidentales de alimentos que aparecen en los medios de comunicación "ofrecen un proyecto virtual de relaciones desordenadas con la comida y el hambre" y opera como una disciplina social foucaultiana "que disciplina los cuerpos femeninos mediante el conocimiento de sus límites y posibilidades". Estos textos e imaginerías imparten poderosas lecciones sobre lo que deben comer las mujeres y cómo han de hacerlo, qué deben sentir respecto a la comida y con qué alimentos pueden dejarse ver en público. Los enormes recursos financieros invertidos en la visión que la Madison Avenue tiene del trío "sexo-comida-género", los mil millones de dólares de la industria de los alimentos de régimen y las pruebas estadísticas de los trastornos de la alimentación que padecen muchas mujeres atestiguan el poder de estas imágenes con las que las mujeres aprenden a disciplinar su hambre, sus cuerpos y sus identidades.

Kerry CARRINGTON y Anna BENNETT analizan las imaginerías textuales de la feminidad en: "Las "revistas de chicas" y la formación pedagógica de la chica", que constituye un contraargumento importante a las críticas de los estudiosos sobre la ideología sexista de las revistas dirigidas a las chicas. Al contrario que la imaginería de género hegemónica en el discurso más especializado sobre anun-

cios de alimentos examinados por BORDO, CARRINGTON y BENNETT sostienen que las revistas para chicas ofrecen imágenes tanto hegemónicas como "productivas" de la feminidad y que no existe una correspondencia sencilla entre la forma textual y el contenido, por una parte, y "la formación pedagógica de la feminidad adolescente". Un análisis textual minucioso de las cuatro revistas para adolescentes más populares de Australia (*Girlfriend*, *Dolly*, *Cleo* y *Cosmopolitan*) revela que gran parte de la imaginería y del contenido textual es, en realidad, positiva, productiva y potenciadora. Dicen que estas revistas no se limitan a presentar un simple argumento patriarcal, una "cultura de la feminidad" de carácter hegemónico ni un único discurso estúpido de "individualismo romántico". En cambio, se ofrece a las chicas un conjunto de instrucciones, instrumentos y técnicas para transgredir los constructos normativos de la feminidad. Los anuncios y los textos editoriales muestran cómo afrontar la menstruación, tratan temas de interés común sobre los tampones, dan orientaciones para un sexo seguro e información sobre el virus de la inmunodeficiencia humana, el SIDA y las enfermedades de transmisión sexual, la nutrición y la salud, la anticoncepción, los trastornos alimentarios, las relaciones homosexuales masculinas y lésbicas, las citas, las estrategias de hacer y ceder con las que reinventar, rehacer y "jugar" con la identidad sexual. Las secciones de preguntas y respuestas tratan un conjunto notablemente amplio de cuestiones que preocupan a las adolescentes de las que, probablemente, no se ocupen ni los padres ni los consejeros escolares.

Estas revistas se incluyen en un tipo de lo que FOUCAULT llamaba "gubernamentalidad" para la formación de la identidad femenina. No obstante, estos textos no son más que un recurso cultural en el bricolaje de la vida cotidiana en la que todas nos hacemos y rehacemos *en relación* con una serie de discursos diferentes que unas veces son proporcionados y hegemónicos, otras contradictorios y transgresores, pero nunca estáticos. Millones de niñas, hoy y en el pasado, han aprendido a "hacer la feminidad" con estas revistas y, sin embargo, se cuentan por oleadas las generaciones que no han crecido igualmente atontadas y engañadas en la beatitud de *Las esposas de Stepford (Stepford Wives).* A juicio de CARRINGTON y BENNETT, estas revistas "son textos transgresores que muestran la feminidad como un estímulo, una afectación, un componer y un ceder".

En mi capítulo: "La infancia y la maternidad y paternidad en la cultura popular infantil y en las revistas de cuidados infantiles", analizo cómo se traducen la raza y el género a constructos de la infancia, la paternidad, la maternidad en las revistas de cultura popular y sobre los cuidados que deben proporcionarse a los niños. En contraste con los constructos "productivos" y "transgresores" de la feminidad que encontraron CARRINGTON y BENNETT en las revistas dirigidas a las adolescentes, los constructos de género de las revistas de cultura popular para niños y las dedicadas a los cuidados infantiles son decididamente reproductoras de las divisiones tradicionales de género. El juguete grande y caro, el videojuego y los éxitos de los medios de comunicación de masas siguen anclados en los estereotipos de género y los textos de autoayuda para madres y padres, como las revistas de cuidados infantiles, hacen poco para modificar las ideas tradicionales del papel de la madre o sobre la familia.

El análisis del contenido de la imaginería virtual de las revistas de cuidados infantiles australianas, norteamericanas y británicas descubrió que las madres y padres de color están prácticamente ausentes, como los homosexuales masculi-

nos y las lesbianas, así como los hombres que asumen papeles activos en el cuidado de los hijos. Los hombres aparecen como profesionales expertos, celebridades o personajes de dibujos animados. La maternidad se representa, como también señalan WOOLLETT y PHOENIX en su ensayo, como una actividad aislada, casera y un tanto solitaria, centrada únicamente en el cuidado de un niño. La representación visual y textual de las mujeres en estas revistas indica que tienen en exclusiva la responsabilidad del desarrollo social y moral de la hija o hijo, lo que, a su vez, las sitúa como objetivo primordial que batir en el tipo de "acusación contra las madres" que perpetúan la psicología evolutiva y el discurso psicológico popular de los medios de comunicación. La conversión en objeto mercantil de la infancia, evidente en el enorme éxito de las cadenas jugueteras nacionales e internacionales, constituye un aspecto central del discurso instructivo de las revistas de cuidados infantiles. La "buena maternidad" se basa en los supuestos de familias heterosexuales, nucleares y acomodadas y en el dominio del producto de la mujer, necesario para satisfacer las innumerables necesidades de los niños que el discurso mercantil refuerza y mantiene. La mercantilización y la comercialización de la infancia la ha segmentado en etapas cada vez más reducidas, al tiempo que se exhorta a las madres para que asuman la responsabilidad moral y pedagógica de conocer estas diferencias evolutivas y las correspondientes de carácter mercantil para que hagan una correcta elección de productos. Por tanto, la articulación de unas categorías, distinciones y etapas evolutivas cada vez más detalladas se ha convertido en una forma de construir nichos de mercado. En consecuencia, el ejercicio materno-paternal es un discurso seductor, pero disciplinario, inmerso en las fantasías de una feminidad normativa idealizada, exclusivamente blanca, de clase media y heterosexual.

Susan WILLIS, en: "Juego a cambio de beneficios", contempla también la infancia como un mercado, centrándose en la mercantilización y modificación de los espacios públicos para jugar. Dice que el juego imaginativo de los niños es una práctica social y cultural mediante la cual se combinan, reproducen y transgreden de diversas maneras los estereotipos de género. El juego de los niños, no contaminado por los cacharros de alta tecnología, es fluido y maleable, toma y combina múltiples argumentos de cuentos, personajes, relaciones sociales, reglas y estrategias. Sin embargo, la cultura comercial del juego de los niños está contenida por un medio controlado de opciones cerradas que se ofrecen al público, de modo muy semejante a como las escuelas mantienen a los niños en un lugar en el que priman unos regímenes negociados, pero siempre disciplinarios, y en el contexto de unos saberes que también se ofrecen con carácter cerrado, categorizados y con límites bien establecidos. Los parques de atracciones, como Disney World, constituyen otro lugar que puede dar la sensación de un dominio cultural para el juego, la imaginación y la diversión de los niños. Sin embargo, también aquí la experiencia está programada, ordenada y rígidamente "mezclada con la economía de consumo como sistema de valores". A juicio de WILLIS, la tendencia de la última década a la comercialización de las zonas de juego de los niños contribuye y aboca al atrincheramiento de la lógica capitalista en uno de los últimos espacios "libres" para el juego infantil. Las zonas de juegos de las grandes superficies comerciales, en las que se paga por hora, las idénticas zonas lúdicas, coloristas y de plástico, de McDonald's (juegas gratis si comes) y la "*Discovery Zone*", en los Estados Unidos, son espacios de juego reglamentados y

supervisados que promueven la uniformidad de las posibilidades de "imaginar" y de jugar. La *Discovery Zone* es un espacio de alta tecnología que reproduce el formato de un juego de consola. Las actividades estructuradas confinan a los niños a vivir unas experiencias específicas (deslizarse por tubos o en habitáculos con forma de bola, escalar montañas) y los limitan a unas expresiones también específicas. De un modo muy parecido a como las cadenas de comida rápida sólo permiten un diálogo cerrado entre el cliente y el empleado ("pequeña de patatas, refresco grande,..."), los lugares como la *Discovery Zone* limitan el diálogo a expresiones como: "Vamos otra vez" o "Adelante, seguidme". Cada vez están más limitados el juego creativo, la interacción social, las estructuras complejas de discurso y las experiencias de juego intercultural.

Señala WILLIS que, dado que los parques públicos y los patios de juegos son cada vez más inseguros, la clase media blanca huye hacia las zonas de juego de pago y supervisadas, dejando los espacios públicos a los niños pobres, a menudo negros, inmigrantes y del centro de las ciudades y a sus familias. En los Estados Unidos, los recortes masivos del gasto público en infraestructuras y servicios sociales han afectado con especial dureza la educación pública. En consecuencia, una empresa privada, como Burger King, "dirige en la actualidad diez institutos del Oeste y del Medio Oeste". La televisión comercial ya ha hecho importantes incursiones en el *curriculum* y en la pedagogía del sistema escolar público de los Estados Unidos. La cultura de los niños, su juego y su aprendizaje están siendo sometidos a transformaciones radicales y este paso del juego libre al juego que proporciona beneficios indica un cambio, con palabras de WILLIS, a "unas definiciones de juego técnicamente programadas" que "se ajustan a las necesidades del capitalismo gerencialista" (cf. KENWAY, BIGUM y FITZCLARENCE, 1993).

El último capítulo de esta parte, "Las mujeres en el holoceno: Etnias, fantasía y la película *El club de la buena estrella*", examina dos textos fílmicos como pedagogía popular. El provocador análisis que hace Rey CHOW de la película *El club de la buena estrella (The Joy Luck Club)* sugiere una lectura muy diferente de los comentarios que he leído o escuchado a los espectadores. Dice la autora que el "filme étnico", un género relativamente nuevo y en desarrollo en el cine occidental, se construye de un modo diferente al de las películas y al de los realizadores blancos. El filme étnico tiene una doble función pedagógica, pues pretende recuperar los orígenes de los grupos étnicos, pero también sirve como lección cultural sobre los demás para los blancos: su historia, su identidad, sus relaciones sociales y sus experiencias. Sin duda, la colección más reciente de filmes étnicos se centra precisamente en estas cuestiones [p. ej.: *El banquete de boda (The Wedding Banket)*; *Como agua para chocolate (Like Water for Chocolate)*; *Comer, beber, amar (Eat, Drink, Man, Woman)*; *El olor de la papaya verde (The Scent of Green Papayas)]*. Dice CHOW que estas películas operan en gran medida como el "confesionario" y la "hipótesis represiva" de FOUCAULT, al poner ante la mirada normativa y sacar "a la luz" las historias reprimidas y los continentes oscuros de los demás. *El club de la buena estrella* revela el carácter del otro, el "secreto" de la identidad y la historia chinas mediante las narraciones autobiográficas de las vidas de cuatro madres —todas ellas de otra época y en otro lugar— a través de los ojos de sus hijas norteamericanas. No obstante, las convenciones narrativas y fílmicas utilizadas para simbolizar la "Chineidad" estructuran una mezcla de estereotipos culturales que, a su vez, construyen una interpretación "orientalista".

En la segunda parte del capítulo, CHOW adopta una postura diferente y da un giro inesperado, diciendo que *El club de la buena estrella*, como *Parque Jurásico*, forma parte del mismo momento de deslegitimación postmoderna de los saberes (tradicionales), de los límites del saber y de los géneros. Al yuxtaponer ambas películas frente a la idea de LYOTARD de la deslegitimación del saber, la película de ciencia-ficción y la ficción del filme étnico son, en último término, leyendas de fantasía, fantasías de historia con iguales derechos a la "verdad" narrativa sobre nuestra cultura colectiva construida en la diversidad. En vez de interpretar *El club de la buena estrella* como un filme subcultural, independiente y demás, CHOW considera que opera de forma concurrente y en el mismo nivel epistemológico que *Parque Jurásico* en la revisión postmoderna, parcial y perspectivista, del saber sobre nuestros múltiples yoes, antepasados y orígenes. Dice CHOW que, en último término, la cicatriz del cuello de una de las madres sirve tanto de bisagra narrativa como de metáfora que permite el desarrollo narrativo de las continuidades entre madre e hija, y encierra el significado de la mujer marcada, aunque todavía capaz de sanar y recuperarse. Ahora bien, es importante destacar que la cicatriz significa también "la señal de una ambivalencia representativa y el carácter no exhaustivo; en este caso, la ambivalencia y el carácter no exhaustivo del llamado 'filme étnico', que no sólo participa en nuestra política cultural como el otro, el ajeno, sino como también nosotros, como un elemento de nuestra producción fantástica actual".

La Tercera Parte está constituida por dos ensayos que estudian las funciones educativas y las consecuencias para las mujeres de los discursos y prácticas pedagógicos y jurídicos. El primer ensayo, de Sandra Lee BARTKY: "La pedagogía de la vergüenza", es un extracto revisado de su influyente libro: *Feminity and Domination* (1990). La autora articula aquí lo que creo que muchas educadoras feministas han presenciado en sus propias clases. Para muchas, aunque no sólo mujeres, el discurso académico y la política de los encuentros de clase, marcada por el género, pueden constituir experiencias profundamente humillantes y amenazadoras. Dice BARTKY que la sensación de insuficiencia intelectual de las mujeres se pone de manifiesto en la expresión corporal y en su modo de hablar. Los comentarios despreciativos sobre sí mismas, la excesiva cantidad de calificativos que preceden a sus comentarios y el uso en clase de preguntas tópicas caracterizan la "expresión de las mujeres". A menudo, las alumnas piden disculpas por su trabajo y, con frecuencia, interactúan con los profesores en un plano físicamente disminuido, poniéndose de espaldas al grupo, con la cabeza baja, la mirada hacia el suelo, "el pecho deprimido y la espalda encorvada". El silencio, la ocultación, un sutil encogimiento y el habla insegura, la sensación de insuficiencia, defecto o disminución son los signos de la vergüenza que muestran muchas alumnas.

BARTKY especula que la forma de manifestarse de las mujeres puede ser el contrapunto de las representaciones masculinas del yo, competitivas y verbal y físicamente asertivas, pero, dado el tenor de muchas clases universitarias, definido por los varones, el silencio puede constituir un espacio seguro para las mujeres, sobre todo teniendo en cuenta que la asertividad o la oposición de éstas no siempre se consideran aportaciones intelectuales de valor. No obstante, si atendemos a las investigaciones sobre las chicas y la enseñanza, cosa que hace BARTKY en la segunda mitad de su ensayo, es evidente que las mujeres ingresan

en la universidad con una vida de socialización tras ellas en la que el aprendizaje ocupa un lugar secundario. Sea a través de la forma de hablar o la pedagogía en el aula, la atención de los profesores, las preguntas verbales, las alabanzas o las explicaciones, los chicos consiguen más y las chicas menos. Aunque, al menos en Australia, los niveles de rendimiento a lo largo del *curriculum* son algo superiores a los de los chicos, las chicas aprenden a aprender de un modo diferente, marcado por la represión, el silencio y, en el caso de muchas, una sensación muy viva de insuficiencia.

En estos últimos años, los modelos de la pedagogía feminista y "crítica", que tratan de potenciar a las niñas y las mujeres, así como a otros grupos marginados y culturalmente silenciados, han centrado sus esfuerzos en invertir los estilos de aprendizaje socializados de las niñas y las mujeres. Una estrategia pedagógica y política clave de la pedagogía emancipadora consiste en dar voz a la diversidad de experiencias del alumnado a través de unos contenidos curriculares inclusivos y el diálogo en el aula, en lugar de un *curriculum* exclusivo y unos modelos de pedagogía caracterizados por la transmisión monológica. El capítulo de Anneliese KRAMER-DAHL, "La reconsideración de las ideas de 'voz' y 'experiencia' de la pedagogía crítica", estudia algunas de éstas tensiones y contradicciones que pueden derivarse de los imperativos de los planes institucionalizados de equidad en la universidad y la política de los planes emancipadores de la pedagogía crítica.

Hablando de su experiencia de enseñanza en clases de introducción a la composición, KRAMER-DAHL analiza las tensiones que surgen en los debates sobre la equidad, los niveles de rendimiento, la alfabetización y el analfabetismo, los estudiantes de culturas diversas y el lugar institucional de las clases de introducción a la redacción. Los defensores de la pedagogía crítica afirman que "la expresión libre y auténtica" ayuda "a los escritores sin experiencia a adquirir confianza en sí mismos y a superar el miedo a utilizar sus propias opiniones". Sin embargo, según KRAMER-DAHL, el hecho de permitir que los alumnos utilicen sus propios modos de expresión, tratando de estimular la confianza en sí mismos y de desarrollar las destrezas de la cultura literaria académica, no sirve para mucho más que para justificar su situación de "recuperación" y para "reproducir sus propias opiniones de sentido común". Permitirles que manifiesten su voz y valorar sus experiencias y puntos de vista puede favorecer la división entre los ya privilegiados y quienes se matriculan en asignaturas universitarias de redacción con el fin de superar sus diversas desventajas sociales, culturales y educativas. Los esfuerzos de KRAMER-DAHL para implementar una pedagogía crítica, un "lenguaje de crítico" y un contenido curricular que incluyera a autores de las minorías y llevara la diversidad cultural "de los márgenes al centro" tuvieron diversas consecuencias negativas, de las que no era la menor la oposición de los alumnos a la "eliminación" de los autores blancos. Sus alumnas y alumnos no querían extenderse sobre su situación como "otros", sino que deseaban que les enseñase los textos, géneros y técnicas de redacción que les acercaran al discurso académico aceptado y a las destrezas de manejo del lenguaje. Es más, la oferta de foros para las "voces auténticas" no siempre produjo unos encuentros dialógicos entre mujeres de distintas culturas, cuyas historias complejas y conflictivas de opresión racial y de género produjeron lo que Dianne FUSS (1989) llama una "jerarquía de opresiones", que se desliza con suma facilidad hacia unos encuentros pedagógicos basados en la identidad.

KRAMER-DAHL señala que la calificación y evaluación que realizan los profesores de las redacciones de los alumnos sobre sus experiencias personales reproducen una especie de confesionario (del alumno) y de curiosidad excesiva (del profesor), que pueden operar como otro mecanismo más de control ideológico y cultural. Por tanto, unas pedagogías que se presentan en nombre de la relevancia, la potenciación y la liberación pueden transformarse con facilidad en unas prácticas discapacitantes que reproduzcan las desventajas, exacerben las divisiones entre alumnas y alumnos blancos y de minorías, entre los hombres y las mujeres de las minorías e, incluso, entre las mujeres pertenecientes a éstas. Sospecho que muchos de los encuentros de clase que KRAMER-DAHL relata aquí pueden recordar unos escenarios y problemas similares a los que han tenido que hacer frente las educadoras feministas en sus diversas experiencias docentes universitarias. A este respecto, este capítulo resulta instructivo para todas nosotras, al aconsejarnos precaución sobre algunas de las premisas que damos por supuestas acerca de nuestras propias opciones pedagógicas y de las lecciones que esas opciones enseñan al alumnado.

En "La pedagogía jurídica como silencio o silencios autorizados", Zillah EISENSTEIN teoriza sobre el discurso jurídico como una "pedagogía de privilegio y discriminación por sexo y raza". Este ensayo es un capítulo revisado de su libro: *The Female Body and the Law* (1988), en el que emprende una crítica teórica de gran alcance sobre el modo en que la presunta neutralidad de la ley oculta un tratamiento contradictorio del cuerpo femenino. EISENSTEIN explica aquí algunas de las contradicciones políticas y jurídicas inmersas en el tratamiento "objetivo" que hacen las leyes de la corporalidad femenina como igual, en diversos aspectos, aunque también sexualmente diferente de la norma masculina. Algunas leyes de los Estados Unidos (y de Australia) se han basado en la diferenciación sexual, negando el acceso de las mujeres a los puestos militares de combate, al manejo de palancas en la minería de subsuelo o a pilotar aviones comerciales (en Australia, este impedimento ha desaparecido hace muy poco). Por otra parte, en los casos en que se discute la custodia de los hijos, "el interés del niño" es un axioma jurídico común que refleja la premisa de "igualdad ante la ley" de los hombres-padres y de las mujeres-madres. Sin embargo, en estos casos, se minimiza la función de atención previa al niño (a cargo, por regla general, de la madre) y se invocan los recursos económicos y el nivel de vida como criterios para la concesión de la custodia futura que, evidentemente, pone en clara desventaja a las mujeres que, en general, no pueden competir con los recursos económicos de los varones. Ahora bien, si una mujer está a la altura del hombre en cuanto a los recursos económicos y nivel de vida, es probable que trabaje con dedicación completa, en cuyo caso quizá "no se la considere como a una mujer, un buen progenitor, porque una madre que trabaja en la calle no tiene tiempo para ser una buena madre".

La ley otorga una protección igual a las personas que, presuntamente, tienen una posición similar. Sin embargo, las mujeres no siempre están en una posición semejante a la de los hombres, en cuyo caso, la ley las trata de forma diferente. El embarazo es privativo de una clase de personas, las mujeres, que ocupan una posición distinta. Una diferencia inalienable, "real", natural o biológica como el cuerpo embarazado justifica el diferente tratamiento dispensado a las mujeres. Con independencia de que se trate a las mujeres igual que a los hombres o de

forma diferente, con una apariencia de imparcialidad y neutralidad, el falo sigue siendo la norma de la ley marcada por el género. En consecuencia, permanece la discriminación, oculta, ya que puede justificarse la desigualdad de tratamiento sobre la base de las diferencias "reales", naturales, entre mujeres y hombres. A la inversa, la igualdad de tratamiento puede enmascarar la discriminación, pues la norma de la igualdad sigue siendo masculina. EISENSTEIN sostiene que la ley neutra con respecto al sexo es contradictoria: el hecho de situar a las mujeres "en un plano de igualdad con los hombres cuestiona la estructura falocrática de la ley desde dentro, pero también mantiene el núcleo de significados que convierte al 'hombre racional' en la norma de la ley".

Todos estamos sometidos a la ley, atados por el lenguaje, el poder y los símbolos de las leyes, que invocamos para garantizar nuestros derechos y responsabilidades y que rigen nuestra vida cotidiana, pública y privada. Por tanto, las leyes y la ley estructuran íntimamente todas las experiencias y relaciones sociales. Sin embargo, el carácter de la ley, marcado por el género, nos enseña que la corporalidad femenina puede utilizarse para negar la igualdad a las mujeres, con independencia de que se las conceptúe como iguales a los hombres o diferentes de ellos.

Terry THREADGOLD interroga tanto a la ley como al mundo académico en el último capítulo: "La vida cotidiana en el mundo académico: Feminismos postmodernos, seducciones genéricas, reescritura y hacerse escuchar". A través de una interpretación textual minuciosa de diversos artículos "postmodernistas" y "deconstruccionistas" de estudios jurídicos críticos, THREADGOLD presenta las afirmaciones de los autores acerca de la indeterminación de la ley, de su función y procedimientos intrínsecamente interpretativos. Según la retórica de estos autores, la argumentación y la interpretación jurídicas constituyen ya una práctica deconstructiva, una relectura y reescritura continuas de la indeterminación de la ley. Sin embargo, la autora dice que sus afirmaciones sobre el carácter deconstructivo y "ya feminizado" de la ley ocultan y, en realidad, restauran la lógica del humanismo liberal bajo la apariencia de la deconstrucción postmoderna. El giro lingüístico del postmodernismo ha permitido a los teóricos juristas críticos incorporar los desafíos teóricos y políticos más recientes del postmodernismo y del feminismo, tomando sus prácticas estratégicas e incluyéndolas en el discurso y la práctica jurídicos. De hecho, a menudo, se dice que la deconstrucción es un elemento fundacional del "sistema social [norteamericano], cuya misma 'constitución' depende de la interpretación y de la lectura y reescritura de un texto escrito (la Constitución...)". THREADGOLD considera que "el sistema se reafirma a sí mismo y la deconstrucción, abrazada e incluida en el cuerpo de la ley, queda eficazmente feminizada, seducida y sin fuerza". Esta postura silencia todos los problemas teóricos y políticos, mientras permite la restauración perpetua de las desigualdades.

En la segunda parte del capítulo, THREADGOLD aborda la obra de las feministas *políticas* postmodernistas y postestructuralistas, afirmando que la deconstrucción feminista de motivación política puede realizar el cambio sistemática y discursivamente mediante lo que Drucilla CORNELL llama "cambio de hábito". Utiliza la autora tres ejemplos de textos legales (uno de una novela de una autora aborigen; otro de una transcripción de una apelación al tribunal supremo, y el tercero de un artículo académico de derecho) para ilustrar ese cambio de hábitos mediante la exposición de la política textual de recuperación y oposición. THREAD-

GOLD pone de manifiesto algunos casos de cambio de hábito en prácticas textuales y orales de carácter jurídico, haciendo ciertas preguntas provocadoras suscitadas por las transcripciones: ¿Quién puede hablar en el género del interrogatorio de comprobación de lo ya declarado? ¿Cómo se "reescriben" las identidades sociales y la acción en el género del juicio del juez? ¿Cómo se rearticulan y reescriben, según las normas del discurso público, jurídico, blanco, masculino y de clase media, las "historias privadas locas", la sexualidad o los relatos de los testigos oculares? Los tres casos son ejemplos de una política actualizada de oposición dirigida contra la práctica transformada. Ilustran una intervención politizada, postmoderna y específicamente feminista que lleva consigo unas estrategias de subversión y de cambio de hábitos. Estas estrategias tienen en cuenta los límites de la modernidad y se oponen a las poderosas tácticas restauradoras, que se plasman a través del texto, el habla, la (re)lectura y la (re)escritura y subyacen a las posturas que se presentan como críticas y deconstrucciones postmodernas desapasionadas.

Sostiene THREADGOLD que, en último término, la forma de imaginar el cambio de las relaciones sociales jurídicas es un trabajo pedagógico, que depende fundamentalmente de "lo que hagamos al enseñar, leer, escribir y lo que enseñemos acerca de qué son los textos, además de cómo teoricemos sobre la enseñanza y de cómo la realicemos". Los compromisos feministas con la posibilidad de hacer cosas de forma diferente reescribiendo las grandes narraciones patriarcales, sea en el foro o en el aula, están fundamentalmente relacionados con las prácticas de lectura y escritura que, como nos enseñó FOUCAULT, plantean cuestiones sobre la aplicación de la disciplina y la creación de sujetos sociales, la relación entre el cuerpo y la conciencia, las relaciones de poder-saber que constituyen los regímenes de verdad, la creación de los cuerpos letrados y las prácticas de la pedagogía.

Conclusión

Los libros, que FOUCAULT llamaba "discurso manifiesto", constituyen una unidad textual, un archivo textual, un conjunto de saberes, afirmaciones de verdad y narraciones que circulan a través del discurso comunitario, que los autoriza como unidades de saber válidas. Las antologías, en particular, suelen afirmar que las narraciones de cada autor están unidas por una visión común, un mismo punto de partida epistémico o tema de investigación. De alguna manera, son como las familias postmodernas: híbridos sociales y eclécticos, alianzas provisionales y estratégicas. No pretendo imponer una unidad de ese tipo a la diversidad de posturas, intereses de investigación ni orientaciones teóricas; adopto, en cambio, la posición de que cada hecho discursivo es una formación única y una interacción entre las diferencias que nunca puede reducirse a un principio unificador sin fisuras, a pesar de que el "comentario" o la crítica estén siempre contenidos y, por tanto, unificados mediante la inevitable repetición y reaparición de su referente, es decir, su objeto de crítica. Defiendo, en consecuencia, el carácter abierto de este texto, sus discrepancias teóricas, sus diferencias de puntos de partida y de materias, así como la multiplicidad de comentarios sobre su punto de referencia, el de la pedagogía: los regímenes disciplinarios y normalizadores que escriben las posibilidades del sujeto, lo social y las relaciones de diferencia entre ellos.

Mirando el volumen en retrospectiva, aparecen dos referentes temáticos entre las diversas voces: la diferencia y la textualidad. Sospecho que el hecho de que las cuestiones sobre los regímenes de género, la política sexual y la identidad no ocupen ya un lugar analítico central es un indicio de la actual coyuntura histórica y teórica del feminismo. En cambio, como muestran casi todos los capítulos, la preocupación por las diversas intersecciones de género, raza, carácter étnico y sexualidad es emblemática de la creación de un tipo nuevo de sujeto marcado por el género. Otro centro de atención común a todos los capítulos, aunque no suscitado por mí, es el giro textual. Casi todos los capítulos precedentes han partido de una forma u otra del análisis textual, o se han centrado exclusivamente en él, para poner de manifiesto cómo los sujetos y los grupos están sometidos en y por regímenes textuales.

De todos modos, en los contextos occidentales al menos, la textualidad y la pedagogía son análogas. Así, la forma de conceptualizar y configurar las jerarquías de las diferencias, el sujeto y las relaciones sociales normativas del derecho, los medios de comunicación, la política (post)colonial o la teoría de la educación es, fundamentalmente, un proceso educativo en unos regímenes de poder-saber basados en textos y activado a través de una red de acontecimientos difusos de disciplina social y del yo. Me gustaría acabar con algunos comentarios de FOUCAULT (1972) sobre la función pedagógica de todo discurso, a sabiendas de que estaba hablando de y para un orden social y una epistemología enraizados en el logocentrismo occidental, basado en la imprenta. De la educación, dice (pág. 127):

> Después de todo, ¿qué es un sistema educativo, sino una ritualización de la palabra; sino una calificación de algún arreglo de funciones para los hablantes; sino la constitución de un grupo doctrinal (difuso); sino una distribución y apropiación del discurso, con todos sus aprendizajes y poderes? ¿Qué es "escribir"... sino una forma similar de sometimiento, que adopta quizá formas diferentes, aunque análogas? ¿Acaso no podemos decir también que el sistema judicial, así como la medicina institucionalizada, constituyen unos sistemas semejantes para el sometimiento del discurso?

Históricamente, la voluntad de saber y la voluntad de "verdad" se han incardinado en las instituciones y relaciones pedagógicas y son tan "fundacionales" para el patriarcado como para el feminismo, y esta voluntad de saber, esta lucha y esta tensión entre las verdades de los discursos modernistas y el proyecto feminista de desestabilizar esas verdades, "dependen del apoyo institucional; están reforzados y acompañados, a la vez, por el conjunto de estratos de prácticas, como la pedagogía —naturalmente—, el sistema del libro [y medios de comunicación], las editoriales, las bibliotecas [y las redes electrónicas],... y los laboratorios" (página 219). FOUCAULT hablaba de la voluntad de saber en las "grandes mutaciones de la ciencia" en el transcurso de la edad moderna. Nosotros estamos emprendiendo ahora unas mutaciones igualmente profundas y radicales en el saber, la tecnología, la organización social y política, las formas de investigación, los investigadores y los objetos de investigación (o sea, los "otros" culturales, las mujeres, el ciberespacio). Al mismo tiempo, estamos reposicionando la voluntad de saber en lugares y relaciones institucionales históricamente diferentes: en la cultura popular, los medios de comunicación, la orientación y la terapia de la nueva épo-

ca, en la información electrónica emergente y en las redes sociales, en los dormitorios y en las salas de justicia, en las salas de los consejos y en las calles.

El proyecto feminista de escribir y enseñar sobre las diferencias, de oponerse a los universalismos y a la jerarquía, de deconstruir el legado del sometimiento colectivo de las mujeres, configurado de forma única en cada caso, se produce en las fronteras nuevas y en las establecidas, sobre bases institucionales antiguas (como el aula universitaria) y en colectivos sociales o electrónicos de reciente formación, géneros híbridos de nueva formulación y narraciones de desacuerdo, afirmación y formación del sujeto. Esta antología constituye parte del proyecto feminista de revelar la hegemonía del discurso público (que insiste con fuerza en el mantenimiento de la jerarquía y la desigualdad), y de oponerse a las identidades de la diferencia —la antigua y la reescrita—, aunque desde la antigua base institucional del "sistema del libro, las editoriales". En la medida en que la máquina docente de la enseñanza institucionalizada sigue siendo la vía primordial de diferenciación, calificación y autorización de los hablantes para que lo hagan con autoridad en el discurso y sobre él, este libro —esta unidad de discurso— forma parte del "cambio de hábitos" o maneras de pensar las cosas de modo diferente en el marco establecido. Surge de los vacíos, endémicos en todo discurso, que no son estables, constantes, ni absolutos.

Bibliografía

CULLEY, M. y PORTUGES, C. (Eds.) (1986): *Gendered subjects: The dynamics of feminist teaching.* Nueva York, Routledge.

FOUCAULT, M. (1972): *The archeology of knowledge and the discourse on language.* (A. M. SHERIDAN, Trad.). Nueva York, Pantheon. (Trad. cast.: *La arqueología del saber.* México, Siglo XXI, 1979, 7.ª ed.)

GALLOP, J. (1994): "The teacher's breasts". En J. J. MATTHEWS (Ed.), *Jane Gallop Seminar Papers* (págs. 1-12). Humanitities Research Centre Monograph Series N.º 7. Canberra, Australia, The Australian National University.

—; HIRSCH, M. y MILLER, N. K. (1990): "Criticizing feminist criticism". En M. HIRSCH y E. FOX KELLER (Eds.), *Conflicts in feminism* (págs. 349-369). Nueva York, Routledge.

GORE, J. (1993): *The struggle for pedagogies: Critical and feminist discourses as regimes of truth.* Nueva York, Routledge. (Trad. cast.: *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad.* Madrid, Morata-Paideia, 1996.)

GROSZ, E. (1988): "The in(ter)vention of feminist knowledges". En B. CAINE, E. GROSZ y M. DE LEPERVANCHE (Eds.), *Crossing boundaries: Feminisms and the critique of knowledges* (págs. 92-106). Sydeney, Allen & Unwin.

GRUMET, M. R. (1988): *Bitter milk.* Amherst, MA, The University of Massachusetts Press.

KENWAY, J. con BIGUM, C. y FITZCLARENCE, J. (1993): "Marketing education in the postmoderm age". *Journal of Education Policy,* 8(2), págs. 105-123.

KLINE, S. (1993): *Out of the garden: Toys and children's culture in the age of TV marketing.* Toronto, Garamond Press.

LUKE, A. y LUKE, C. (1994): "Pedagogy". En R. E. ASHER y J. M. SIMPSON (Eds.), *The encyclopedia of language and linguistics* (págs. 566-568). Tarrytown, NY, Elsevier Science/Pergamon.

LUKE, C. (1995): "White women in interracial families: Reflections on hybridization, feminine identities, and racialized othering". *Feminist Issues,* 14(2), págs. 49-72.

LUKE, C. (1996): "Feminist pedagogy theory: Reflections on power and authority". *Educational Theory,* en prensa.
— y GORE, J. (1992): *Feminisms and critical pedagogy.* Nueva York, Routledge.
MATTHEWS, J. J. (Ed.) (1994): *Jane Gallop Seminar Papers.* Humanities Research Centre Mongraph Series N.º 7. Canberra, Australia, The Australian National University.
PAGANO, J. (1990): *Exiles and communities: Teaching in the patriarchal wilderness.* Albany, NY, SUNY Press.
PHOENIX, A.; WOOLLETT, A. y LLOYD, E. (Eds.) (1993): *Motherhood: Meanings, practices and ideologies.* Londres, Sage.
REDDY, M. (1994): *Crossing the color line: Race, parenting, and culture.* Nueva York, Routledge.
TIZARD, B. y PHOENIX, A. (1993): *Race and racism in the lives of young people of mixed parentage.* Londres/Nueva York, Routledge.
WILLIS, S. (1991): *A primer for daily life.* Nueva York, Routledge.

PRIMERA PARTE

El aprendizaje de las identidades y las diferencias

CAPÍTULO PRIMERO

El aprendizaje de las identidades y las diferencias

Por Patricia DUDGEON, Darlene OXENHAM y Glenis GROGAN

Introducción

El *Centre for Aboriginal Studies* de la *Curtin University* de Perth (Australia Occidental) es un edificio único. Su diseño es circular, con un vestíbulo central o zona de reunión. La gran cantidad de ventanas y puertas que hay en cada zona dan una sensación de luminosidad y de amplitud a todo el edificio. Predominan los colores terrosos, la terracota, los ocres y la madera y unos grandes troncos de árboles circundan el vestíbulo. En el centro, hay una sensación de pacífica quietud, que se yergue en una tierra que, hace varios siglos, fue el terreno de caza de tortugas del pueblo *nyoongar.* Tanto en el vestíbulo como fuera del edificio, ondea orgullosa la bandera de los pueblos indígenas australianos. Los tres colores de la bandera son muy vivos y contrastan con los colores terrosos del edificio. La bandera está formada por un rectángulo negro, que representa a la gente, y un rectángulo rojo, que representa la tierra y la sangre derramada. En el centro, aparece un círculo dorado que representa la vida y la esperanza.

Hemos creado este cuadro verbal introductorio del centro para mostrar el escenario en el que trabajamos y del que surge este relato. Hablaremos de cómo llegamos para crear el ambiente único del centro y, más importante aún, cómo elaboramos los programas que ofrecemos actualmente desde el centro.

En vez de presentar la información dentro de un marco de referencia teórico para describir los programas educativos y la dinámica de su desarrollo, decidimos referirnos a la ideología y a los principios que subyacen a nuestra operación profesional desde lo personal. Esto permite contar una historia, dentro de la auténtica tradición aborigen, de unos seres humanos reales que piensan sienten y trabajan en un contexto educativo, aunque en el marco de su legado cultural. Esto concuerda con la idea que tenemos sobre nosotras, como seres humanos que se desenvuelven en una realidad holística que es profesional, personal y social. El pasado y el futuro también están rígidamente entrelazados en torno a los individuos en el aquí y el ahora. En consecuencia, también somos mujeres que hemos

recibido el legado de las personas del pasado, y las acciones que emprendamos provocarán consecuencias que se internarán en el futuro.

Con este marco introductorio, podrá apreciarse mejor la estructura de este capítulo. Se trata de una reflexión personal de tres mujeres indígenas australianas que trabajan en un ambiente de enseñanza superior. Como explicamos antes, preferimos un enfoque personal porque nos permite examinar la educación desde una perspectiva más amplia, manteniendo intactas las influencias personales, sociales y culturales que han influido en la configuración de los desarrollos del centro.

De este modo, intentamos minimizar la influencia de las "narraciones maestras" —las teorías y perspectivas de académicos no aborígenes— que tienden a dominar el panorama escrito de libros como éste. Reivindicamos el derecho a hablar con nuestra propia voz, a que ésta se acepte como legítima y auténtica y, en el proceso, se minimice la posibilidad de que otras interpretaciones de nuestra experiencia la colonicen. STRINGER (1993) sostiene que muchos teóricos postmodernos, entre los que se cuentan FOUCAULT (1972), HUYSSENS (1984), DERRIDA (1976, 1978), LYOTARD (1984) y WEST (1989), han legitimado ese derecho en el mundo académico. De acuerdo con ello, la diversidad y calidad de los programas educativos en los que participamos se han desarrollado e implementado gracias a las ideologías concretas que nosotras, y quienes trabajan con nosotras mantenemos.

Para situar en un contexto las actuales circunstancias de los pueblos indígenas australianos, es necesario proporcionar cierta información sobre el pasado. BERNDT y BERNDT (1980) realizaron numerosas investigaciones sobre los estilos de vida tradicionales de los pueblos aborígenes y afirman que, antes de la colonización, los habitantes originales ocuparon y se desplazaron por lo que ahora conocemos como Australia durante muchos miles de años. El nivel de gestión de recursos era considerable, con un modelo viable de subsistencia basado en la caza y la recolección. La explotación estacional de los recursos regionales y el mantenimiento de lazos culturales y prácticas religiosas aseguró la permanencia de los pueblos aborígenes y su integridad cultural. Todo lo que existía, vivo o no, tenía un significado y estaba integrado en un mundo que constituía el presente, pero también incluía la continuación de lo que había antes, el pasado e, incluso, el futuro. En la tierra, no quedaba nada que conquistar, porque los individuos pertenecían a la tierra: las personas, los animales, la flora y la tierra eran uno. La fuerza de los habitantes y su sentido de ser procedían de la tierra. El orgullo y la estima emanaban de la celebración de la tierra, que incluía el cosmos y la intrincada interacción de los seres espirituales, cuya acción continuada daba sentido, finalidad y fortaleza a todos los seres, vivos o no.

A este mundo material y espiritual, inteligentemente equilibrado, arribaron los colonizadores británicos, con su presunta superioridad y sus ideas etnocéntricas que llevaron a la posterior negación de los derechos de las personas indígenas. Todavía hoy, Australia se niega a reconocer la propiedad antecedente de la tierra a sus primitivos habitantes. Se considera que las personas aborígenes "carecen de propiedad" y, en consecuencia, también de autoridad y de categoría para oponerse a las imposiciones británicas. Desde la perspectiva de los colonizadores, la única finalidad del uso de la tierra era la agricultura doméstica y los trabajos pastoriles. Evidentemente, las personas aborígenes no utiliza-

ban la tierra como debían, por lo que sus reivindicaciones sobre ella carecían de legitimidad.

En este marco de ideas opuestas, comenzó la competición por la tierra y, con ella, una historia de incomprensiones y conflictos, que se tradujo en matanzas, discriminaciones y opresión que han reducido a los habitantes originales de Australia al grupo más débil, en los planos social y económico, de la que es una sociedad multicultural. Desde la perspectiva aborigen, la desposesión de la tierra no sólo suponía una grave dislocación de los lazos culturales y sociales que daban sentido y finalidad a la vida, sino también del acceso a la tecnología tradicional de subsistencia, como los alimentos y las plantas medicinales que, antes de la ocupación de la tierra, habían constituido una fuente natural y abundante de salud y de cuidados preventivos. Cuando se intensificó la competición por la tierra, el control y el sometimiento de los aborígenes no sólo se consiguió gracias a los instrumentos, tecnológicamente superiores, como los fusiles de los británicos, sino también por la introducción de nuevas enfermedades, como la viruela, el sarampión, la tuberculosis, la gripe y las enfermedades venéreas, contra las que no estaban inmunizados.

Es más, con el tiempo, se impusieron una legislación y unas políticas opresoras de los pueblos aborígenes que les negaban todos los derechos. HAEBICH (1992) y otros han documentado el desarrollo e implementación de esas políticas, destacando cómo sirvieron para poner en marcha un proceso de discapacitación y desestabilización a medida que se producía la colonización.

El hecho de que, en principio, sólo hubiera una pequeña proporción de mujeres no aborígenes estimuló la explotación de las aborígenes para que prestaran servicios sexuales, lo que se tradujo en un incremento de niños mestizos. La preocupación por el número cada vez mayor de nacimientos que los no aborígenes consideraban como de "media casta" llevó a unas políticas y acciones encaminadas a separar a los niños aborígenes de sus madres naturales, recluyéndolos en instituciones en régimen de internado. La práctica de la separación forzosa de los niños de sus familias quedó legalizada mediante políticas influidas por las ideas del darwinismo social. Esta "teoría científica", que trataba a las personas aborígenes como criaturas de orden inferior, es evidente en la legislación y las políticas inhumanas que, al final, convirtieron a los aborígenes en prisioneros en su propia tierra.

En el siglo XIX, se crearon reservas para aborígenes por toda Australia. Éstas iban a tener un efecto profundo en ellos. Por una parte, las reservas proporcionaban cierta protección contra la creciente violencia de los europeos. Sin embargo, constituían unas instituciones que lo abarcaban todo. De acuerdo con las actitudes etnocéntricas, entonces en boga, se consideraba que las personas aborígenes eran como "niños", cuya vida había que supervisar constantemente. Todas las actitudes de la vida estaban reglamentadas, desde la comida, los empleos que se permitían, el dinero que gastaban e, incluso, los aspectos más íntimos, como con quién podían casarse.

Bajo las políticas que regían lo que se consideraba una protección, las personas no tenían elección con respecto a si querían o no vivir en tales reservas. La legislación les impedía entrar en las ciudades salvo para trabajar e, incluso entonces, se imponían unos estrictos toques de queda. La evasión de las reservas no solía tener éxito y se traducía en la captura y el castigo consiguientes.

Para los niños de la mayoría de las reservas, las oportunidades de educación eran extremadamente limitadas. Estaban excluidos de las escuelas situadas en las poblaciones o sometidos a una forma de educación inferior, al cuidado de una persona no preparada, sin titulación alguna, como la esposa del director de la reserva. Con respecto a los niños separados de sus familias y recluidos en otras instituciones, como los hogares, o con familias blancas, se pensaba que esto se hacía "por su propio bien": tenían que ser "desaboriginados" y civilizados. Se trataba de una asimilación deliberada. Los aborígenes carecían de ciudadanía.

Para las personas indígenas australianas, ésta ha sido una historia de genocidio y desposesión. En 1967, en un referéndum histórico, la población no aborigen de Australia votó a favor de incluir en el censo a las personas aborígenes y considerarlas ciudadanas. Esto supuso un cambio radical en las cuestiones relacionadas con ellas. En esta época, el gobierno federal se comprometió a ocuparse de sus problemas con recursos reales, lo que permitió el establecimiento de organizaciones de carácter comunitario, específicamente creadas para ocuparse de las necesidades de los aborígenes. Entre estas organizaciones estaban los consejos territoriales, los servicios médicos, los servicios jurídicos y otros organismos.

Desde entonces, diversas políticas importantes y la correspondiente financiación se han orientado a mejorar las circunstancias de las personas aborígenes, cambiando la anterior orientación a la asimilación por otra que aspira a la autodeterminación y la autogestión. No obstante, la herencia del pasado aún resulta evidente. En todos los aspectos, las personas aborígenes están significativamente empobrecidas en el plano social: en educación, sanidad, vivienda, niveles de renta, empleo y servicios jurídicos.

Durante la última década, se han puesto en marcha nuevas iniciativas importantes, como la *Royal Commission into Aboriginal Deaths in Custody* ("Real comisión para las defunciones de aborígenes en custodia"), de la que ha partido un conjunto de recomendaciones para todas las áreas de los ámbitos aborígenes y no aborígenes. También requiere al gobierno y a otras instituciones para que pongan en práctica y respondan a las recomendaciones relevantes. Otras iniciativas por el estilo son la legislación sobre el *Native Title* y el proceso de reconciliación.

Ésta es la herencia y la historia que tenemos en común las tres mujeres aborígenes del centro, que compartimos con todas las demás personas aborígenes. Nuestra historia comienza cuando nos conocimos, hace seis años, aproximadamente. Desde ese momento, establecimos entre nosotras unas relaciones de trabajo muy estrechas, así como una íntima amistad. Las tres, Pat DUDGEON, Glenis GROGAN y Darlene OXENHAM, tenemos responsabilidades académicas y administrativas en el centro. Pat DUDGEON es la directora del *Centre for Aboriginal Studies*. Glenis GROGAN es la coordinadora de la *Aboriginal Health Unit* y Darlene OXENHAM es la coordinadora del *Aboriginal Community Management and Development Program*. Estas últimas son dos unidades del *Centre for Aboriginal Studies*. Las tres formamos parte del consejo de dirección del *Centre for Aboriginal Studies* de la *Curtin University of Technology*, de Perth (Australia Occidental).

Nuestros valores, experiencias y principios comunes han servido para reforzar en gran medida nuestra forma de trabajar y nos han proporcionado los fundamentos de nuestra interacción profesional y personal. Reconocemos con toda claridad que cada una complementa el estilo de actuación de las demás, de

manera que, en otro nivel, nuestras diferencias se mezclan con el resultado de darnos una fortaleza especial. Lo que en una parece una debilidad se considera un punto fuerte de la otra. Hemos desarrollado una forma de trabajar que facilita el equilibrio en la realización de las actividades del centro.

Los principios que mantenemos y que sirven de fundamento a las operaciones del centro se pusieron de manifiesto en los intentos y procesos para imponer un nombre al vestíbulo central del nuevo edificio. Tras considerables consultas con la comunidad aborigen, se decidió imponer el nombre de Midgegooroo, un luchador aborigen de la resistencia contra la colonización europea. Una placa recuerda a Midgegooroo con la siguiente leyenda:

> Lugar de reunión de *Midgegooroo*
>
> Esta zona está dedicada a la memoria del anciano de Nyoongar, Midgegooroo. Junto con su hijo Yagan y otros guerreros aborígenes, luchó y murió oponiéndose a la invasión del territorio de Nyoongar por los colonialistas británicos. Fue ejecutado por un pelotón de fusilamiento en Perth (WA), en 1833.
>
> La lucha de Midgegooroo simboliza el fiero espíritu de resistencia a la opresión. Este espíritu ha motivado a las personas en el transcurso de las edades para luchar por sus derechos humanos.
>
> El esfuerzo por la libertad y la igualdad encarnado en la vida y la muerte de Midgegooroo, Yagan y otros líderes aborígenes de la resistencia resume las luchas de todas las culturas oprimidas de todos los tiempos.
>
> Esta historia, como las de otros pueblos y naciones oprimidos, ha sido ignorada hasta hace muy poco tiempo. Éste es el comienzo de una nueva era en la que se reconocerán las verdades del pasado y entrarán a formar parte de nuestra herencia global.
>
> El legado de Midgegooroo vive en la conciencia de las personas aborígenes y nos inspira, con las personas de todas las naciones, para continuar trabajando hacia una visión del mundo en la que todos los individuos sean libres e iguales por derecho propio.

Nuestra historia se desarrolla en tres partes, independientes pero relacionadas, para constituir un todo. Comenzamos con las ideas de Pat.

Las primeras influencias
Por Patricia Dudgeon

Cuando tenía 12 años, soñaba con ser astronauta, pero, cuando tenía 15, me fui de casa y me consideraron como la niña que tenía mayores posibilidades de acabar "de mala manera". Eso significaba ir a la cárcel, hacerme drogadicta, terminar como madre a cargo de la beneficencia o algo por el estilo. Con tales ideas preconcebidas, me faltó poco para ir a la cárcel de joven. Fui madre a cargo de la beneficencia. Sin embargo, la experiencia de la maternidad comenzó el proceso que me llevó a centrarme cuando me percaté de que era una persona en mi familia.

Si se mira hacia atrás y se observan diversas instantáneas de la personalidad tomadas en distintos momentos, sería difícil convencerse de que la primera instantánea fuera de la misma persona que la última. Esencialmente, la persona sería la misma, pero en el transcurso de la vida y de las experiencias positivas,

negativas o ambas, la misma arcilla al moldearse da como resultado formas muy diferentes.

Presento a continuación mi percepción de las cosas que me han sucedido en la vida y cómo han configurado a la persona en la que me he convertido, como en la instantánea más reciente de mi vida. Mi identidad racial es de aborigen australiana. El pueblo de mi madre provenía de la región de Kimberley, situada en la zona superior de Australia Occidental. Procedemos de un pueblo costero denominado Nyul Nyul. La vida de mi abuela debió de ser muy dura. Sin embargo, cuando le preguntaba por su crianza, sólo recordaba las cosas buenas que le habían ocurrido. Cuanto más iba sabiendo de mi pueblo, más me convencía de que la vida de mi abuela fue muy dura. Leí los informes de ella y de su madre del *Department of Native Welfare*. Eran verdaderamente injustos. Las consideraban infrahumanas y sexualmente promiscuas. Los informes las presentaban como las "madres originales del pecado" y, en cuanto tales, se les negaba el derecho a casarse con quien quisieran, así como el de desplazarse a otra población para trabajar.

Mi abuela nunca hablaba con amargura de su pasado ni tampoco mi madre. Yo sí me he permitido el lujo de la amargura y el resentimiento en su nombre, pues me encuentro en una situación de la historia con una visión y una posición que me permiten hacerlo. En todo mi pueblo, contemplo las mismas historias de opresión. La amargura y el atropello, la tristeza y el respeto hacia todo ello han sido y debieran ser canalizados en una fuerza positiva que configure un futuro mejor para todos nosotros.

Aunque mi abuela tuvo nueve hijos, no crió a ninguno de ellos. Los funcionarios gubernativos la obligaron a entregarlos a los misioneros. Mi madre y su hermana fueron enviadas a la *Beagle Bay Mission*. Aunque la abuela decía que había trabajado mucho en diversos oficios domésticos y serviles para mandar dinero y vestidos a sus hijas, creía que a ellas no les había llegado nada. Mi madre y su hermana no tenían contacto directo con su madre, lo que sembró las semillas del descontento y de la sensación de abandono en el corazón de ambas hermanas. Sólo puedo imaginarme la gran ansiedad y el sentimiento de abandono que acompañaron a mi madre durante toda su vida.

Entre mi madre y mi abuela se produjo una grave ruptura que sólo se resolvió en el lecho de muerte de mi abuela. Sin embargo, a pesar de las separaciones, el vínculo espiritual entre mi abuela y sus hijos se mantuvo fuerte, lo bastante fuerte para que la abuela fuera capaz de seguir viviendo hasta el regreso de todos sus hijos repartidos por todo el país.

En la época de la abuela, no existía ningún medio que le permitiera mantener con ella a sus hijos y poco había cambiado cuando mi madre tuvo dos hijos. Mi madre conoció el dolor de crecer sin su madre y luchó con todas sus fuerzas para asegurar el que no la separaran de sus hijos. A pesar de las adversidades y de la época dura que le tocó vivir, mi madre, con la ayuda de la familia y de los amigos, procuró mantener unida a su familia. Mi madre es una mujer baja de estatura, pero tiene un corazón de leona. Abandonó la misión cuando tenía 18 años, utilizando la caja de un camión de provisiones. Era muy joven y no sabía nada de la vida fuera de la misión, pero tuvo el coraje y la convicción de que podía conseguir una vida mejor para ella en cualquier otra parte del mundo.

Mi madre era un personaje maternal para todos los que la rodeaban. En su casa, siempre había y hay personas ajenas, como niños adoptados de quienes se

hacía cargo. Incluso ahora, cuando le falta poco para cumplir 60 años, se ha decidido a comenzar un trabajo profesional como funcionaria aborigen de enlace con las escuelas. Su amor a los niños es una de sus características más destacadas y cree firmemente que, si se les diera suficiente amor, cariño y orientación, el mundo sería mejor.

Mi madre se casó con un hombre blanco. Ya habían pasado los días en los que la cohabitación era ilegal y los matrimonios interraciales eran socialmente inaceptables. Se amaban e hicieron su vida juntos a pesar de la intolerancia, entonces corriente, de los matrimonios mixtos. Aunque no se toleraran los matrimonios mixtos, sí se aceptaban e incluso estimulaban las relaciones sociales encubiertas. Los mismos funcionarios gubernativos que clasificaron a mi abuela y a mi bisabuela como "madres de pecado" y tenían un poder tan grande sobre sus vidas, de acuerdo con la *Aboriginal Protection Policy*, probablemente fueran a la caza de "terciopelo negro" escondidos en las sombras de la noche. Muchas familias blancas destacadas, tanto de las zonas urbanas como de las rurales, tenían ramas familiares indígenas no reconocidas.

Desde el punto de vista social, la satisfacción de los deseos sexuales de los hombres blancos con las mujeres aborígenes era una prerrogativa de aquéllos, con independencia de la fórmula utilizada: violación, atracción mutua u ofrecimiento tribal. Esto produjo un grupo diferente de aborígenes, a los que se los denominaba "de color" o "de media casta". Como la proporción de sangre blanca los hacía más "humanos", se pusieron en marcha ciertas políticas gubernamentales que, entre otras cosas, obligaban por ley a recoger a los niños que no presentaran pureza de sangre. Estos sujetos acababan en misiones o en hogares en los que se les preparaba para que fuesen trabajadores útiles en los oficios más bajos en beneficio del nuevo país. El gobierno de la época creó varias categorías para determinar el porcentaje de sangre aborigen de una persona. En realidad, estos individuos continuaban siendo aborígenes, la sociedad blanca seguía rechazándolos y la familia aborigen seguía aceptándoles, en la mayoría de los casos, independientemente del porcentaje de sangre aborigen que tuvieran. Por tanto, mi padre se casó con mi madre en una época en la que no podían encarcelarlo por cohabitar con ella, aunque la actitud predominante puede resumirse en: "no te cases".

Siempre agradeceré haberme criado en Darwin (Territorio del Norte). Durante mi infancia, parecía haber una relativa armonía entre los aborígenes o "de color" y los blancos. En esa época, había tres grupos raciales: blancos, "de color" y aborígenes. Al contemplar a otras personas de zonas diferentes, solía pensar que mi ciudad estaba relativamente libre de racismo, que era una especie de "crisol" racial. Ahora sé que el racismo estaba encubierto. Era sutil y más pernicioso que el racismo militante de otras zonas. Se estaba siempre a la espera del fallo de la persona de color para devolverla a lo que llamaban "sus usos nativos".

La experiencia de haber vivido sometida a actitudes y acciones de diversos gobiernos respecto a los aborígenes ha dejado una herencia que tardará varias generaciones en sanar. Igual que existe un racismo militante, hay otro racismo interiorizado, en cuyo marco algunas personas de nuestro pueblo han llegado a compartir los valores y actitudes negativas de nuestros opresores hacia sí mismas y hacia las demás. Yo siempre fui consciente de que era una aborigen. Como otras muchas personas de minorías oprimidas, mi primera comprensión de la

diferencia fue negativa. Estaba en la escuela primaria cuando un compañero dijo que ellos no podían ser mis amigos porque yo era "demasiado negra". En esa época, más o menos, mi familia fue a visitar, durante las vacaciones, a la familia de mi padre residente en Melbourne (Victoria). A la rama paterna le habían dicho que mi madre era malaya. No hubieran podido aceptarnos sin esa "mentira blanca".

El contacto con la rama aborigen de mi familia no fue tan intenso como yo hubiera deseado. Nunca fuimos a la patria chica de mi madre y sólo conocía a los miembros de la familia que vinieron a Darwin. Aunque mi padre no rechazara a nuestra familia aborigen, guardaba las distancias. Sin embargo, mi madre mantenía relaciones con otras personas aborígenes de la comunidad local e incluso con personas aborígenes tradicionales de comunidades muy alejadas. Cuando nos trasladamos durante dos años a una comunidad aborigen semitradicional, muy alejada, a causa del trabajo de mi padre, recuerdo que mi madre se escapaba del "área blanca" del poblado para jugar a las cartas y relacionarse con la gente del campamento de los "negros".

Entre mis 13 y mis 15 años se produjeron muchos cambios. Mis padres se divorciaron, yo me convertí en una delincuente y dejé, al mismo tiempo, mi casa y la escuela. Mi padre decidió, entonces, enviarme a una escuela femenina de clases alta y media de Adelaida (Australia del Sur). Era un intento generoso de apartarme de las malas influencias y de darme una oportunidad de salir airosa según los cánones habituales de la sociedad. Sin embargo, el hecho de forzarme a abandonar a mi familia y a mis amigos puso de manifiesto que era demasiado tarde para apartarme del camino que yo misma había escogido. Me encontré en un ambiente en el que me sentía alienada, tanto por la raza como por la clase social. Esto sólo podía tener una conclusión inevitable: me expulsaron a los dos meses.

Tras mi regreso a Darwin y con el incremento de mis niveles de actividades "por libre", el tribunal de menores decidió mandarme a la *Beagle Bay Mission*, en vez de internarme en una institución. Una vez más, era demasiado tarde para enderezarme y, pasadas unas pocas semanas, regresé de nuevo. A los 18 años, ya era madre.

Educación y formación

Trabajé en diversas ocupaciones, sobre todo como camarera de mesa y de barra. Con mi compañero y mi hijo, viajé por todo este enorme y hermoso país. Sin embargo, durante este tiempo, tuve siempre la sensación de que había otras formas de vivir. Empecé a estudiar para ingresar en la universidad con objeto de estudiar psicología. Transcurridos unos años me pareció que era el momento adecuado para empaquetar mis cosas y cambiar de aires. Con mi hijo y mi pareja, viajamos de Perth a Darwin. Mi compañero había decidido venir conmigo.

Durante toda mi vida, me han interesado siempre los seres humanos. Quería saber por qué actuaba la gente como lo hacía y por qué unas personas respondían de forma diferente. Por encima de todo, deseaba ayudar a la gente y, para hacerlo de modo eficaz, me matriculé en psicología en la universidad. La experiencia del aprendizaje fue muy profunda para mí. Me abría un mundo nue-

vo. En aquellos años me había perdido, encontrándome de nuevo con un sentido renovado como mujer, como persona aborigen y como ser humano. Me uní con otros estudiantes aborígenes de la universidad. Sin mi grupo de compañeros indígenas, no hubiera podido sobrevivir en este ambiente educativo nuevo. El primer año fue el más difícil para la superación de mis intensos sentimientos de no pertenecer a aquel ambiente y a la sensación de que no tenía derecho a pertenecer a él. Nadie de mi familia había ido nunca a la universidad. Aunque estaban orgullosos de mis logros, en realidad, no sabían en qué consistían. Esta experiencia era totalmente ajena a su visión del mundo y, desde luego, no entraba en sus pronósticos con respecto a mi futuro.

Parece que, en la universidad, las piezas de mi vida comenzaron a ensamblarse. Empecé a comprender dónde estaba, cómo eran las cosas y cómo podían ser, según la teoría que utilizara. Esto no podía atribuirse sólo a la educación formal, sin contar con los intercambios entre los estudiantes aborígenes que nos encontrábamos aislados en el campus, inmersos en una experiencia ajena para la mayoría de nuestras familias. Durante mi época de estudiante, me introduje y participé cada vez más en actividades de acción social. Fui la primera presidenta de nuestra organización de estudiantes indígenas y responsable de las relaciones raciales de la asociación de estudiantes.

A través de las actividades de acción social, pude adquirir unos conocimientos preciosos sobre la política y la vida. Aprendí a no comprometer nunca mi propia integridad, a arriesgarlo todo por una causa justa y, más importante aún, a respetar el poder del grupo, como última instancia. Tuve la fortuna de que mis compañeros aborígenes poseían estas mismas convicciones, debido a que mantenían idénticos principios e ideologías y compartían unas luchas semejantes que ayudaran a consolidar nuestra visión de la vida.

Las primeras influencias
Por Glenis Grogan

Con mi familia, de la que me considero un miembro afortunado, mantengo unos vínculos de acero. La ascendencia de mi madre es aborigen y malaya y la de mi padre, aborigen e irlandesa. A pesar de las demás influencias de mi herencia racial, mi identidad como aborigen australiana es tal que nunca podrán arrebatármela. Durante mi infancia, se afirmó de muchas maneras mi orgullo de ser quien soy y de mi procedencia. Aparte de las influencias de mi familia más próxima, el resto de los parientes también han desempeñado un papel importantísimo en mi configuración personal como Glenis Grogan.

Mi abuelo materno, hijo de una mujer aborigen al cien por cien y de un trabajador malayo, se educó en el pueblo malayo de Innisfail, de Australia del Norte. Esta población estaba representada por un montón de chabolas ocupadas por personas de origen malayo y de ascendencia mixta aborigen y malaya. Su paupérrima crianza le llevó a abrazar los ideales y principios del comunismo. Esto le dio el ánimo necesario para intentar activamente conseguir la justicia social y la igualdad para los grupos minoritarios. Después de la muerte de su esposa, a los 40 años, se convirtió al cristianismo, siguiendo los principios de la Iglesia Adventista del Séptimo Día. Esto intensificó su enfoque de las cuestio-

nes de la equidad y sus tentativas para modificar la situación de las personas aborígenes.

La ascendencia de mi abuelo paterno también era mixta. Era hijo de una mujer aborigen y del propietario de una estación del *Queensland Gulf of Carpentaria.* Habiéndose educado en la estación, adquirió muchas técnicas de trabajo, como las de rastreador negro, boyero, herrero, carretero y policía. Además, fue un buen jinete y hablaba con soltura siete lenguas aborígenes diferentes. Cuando se casó con mi abuela paterna, que estaba en la *Mona Mona Mission*, perdió la llamada "exención" para salir con libertad de una reserva aborigen. Eso significaba también que sus hijos serían considerados como niños "bajo la custodia del Estado", de acuerdo con la *Native Protection Act* de Queensland. Unos años después, solicitó la autorización del *Native Welfare Department* para salir de la misión y conseguir un empleo en Kuranda. Su determinación y fortaleza de carácter en tiempos adversos le permitió proporcionar lo mejor a sus cinco hijos y cuatro hijas. Esa función de modelo no se perdió en las generaciones posteriores. Mi abuela paterna, objeto de las políticas de asimilación de los gobiernos de entonces, fue apartada, de niña, de su familia aborigen tradicional y alojada en la *Mona Mona Mission.* Aun así, de acuerdo con la auténtica tradición aborigen, cuidó de sus nueve hijos e hijas, así como de otros niños aborígenes. Como comadrona, atendía y cuidaba a las mujeres de la misión.

Mis padres se casaron a finales de los años cuarenta y vivieron con su extensa familia en Kuranda, donde mi padre estaba empleado como leñador. A menudo, su trabajo le exigía estar ausente de casa durante períodos de tiempo más o menos prolongados. La educación de los nueve hijos e hijas, así como de muchos parientes, quedó en las manos muy capaces de mi madre. Yo soy la tercera de dos niños y siete niñas. Recuerdo, sobre todo, a mi padre por su carácter entregado. A menudo, su tiempo libre lo dedicaba a conversar con los ancianos, acarrear agua o recoger leña. Buscaba la igualdad para los aborígenes y participó activamente en política, en cuestiones de justicia social. En un ambiente así, muy pronto fui consciente de la discriminación social. Recuerdo notas como: "la inminente invasión negra", antes de la clausura de *Mona Mona*, en 1964. Esto despertó en mí el sentimiento de lo que significaba ser diferente, pero el grado de mi conocimiento de los pueblos aborígenes se limitaba a la familia y la comunidad local. Hasta los 16 años, época en que hice un viaje a Nueva Zelanda, no me di cuenta de que sabía muy poco sobre los aborígenes de Australia. Me quedaba tan avergonzada cuando me hacían preguntas sobre ello, que decidí acabar con tales lagunas.

Educación y formación

Poco antes de cumplir 17 años, comencé un programa de formación de enfermería en el *Innisfail District Hospital.* Durante mi formación, no tuve que preocuparme por el problema de ser una trabajadora negra. Esto se debió a que la enfermería era y sigue siendo un campo predominantemente femenino y a que, muchos años antes que yo, ya había otras personas aborígenes empleadas en el hospital. Mi formación se desorganizó durante el segundo curso, cuando me convertí en madre soltera.

Mi vida despreocupada y, en parte, indisciplinada terminó con la llegada de mi hijo. Una semana después del nacimiento, informé a mis padres de que tenían un nieto. Para conservarlo conmigo me fui a Melbourne porque sospechaba que, si volvía a casa, lo criarían los parientes y no yo. Estuvimos en Melbourne hasta que tuvo tres meses. Yo quería trabajar y traté de inscribirme como alumna en enfermería, contando con mis estudios anteriores. Esta opción era posible pero, después de pensarlo detenidamente, decidí que, si iba a continuar enfermería y contribuir a mejorar la salud de los aborígenes, sólo lo haría como enfermera jefa. Regresé al *Innisfail District Hospital*, terminé el tercer curso y fui una de las últimas comadronas formadas en ese hospital. En 1976, finalicé mis estudios, tanto de enfermera general como de comadrona y me preparé mentalmente para ingresar en el mundo laboral.

Mi primer puesto como enfermera titulada lo ocupé en un hospital del golfo de Carpentaria. Se trataba de un hospital segregado, con una sección destinada a albergar exclusivamente a personas aborígenes. Durante el período en el que permanecí como empleada, observé las condiciones de las personas aborígenes de la localidad, la mayoría de las cuales me era familiar por parte de mi abuelo. Pude apreciar las pésimas condiciones en las que se veían obligadas a vivir. Esto reforzó mi conciencia de las graves injusticias infligidas a los aborígenes y fortaleció mi resolución a participar en el cambio. Sintiéndome indefensa e incapaz de modificar las condiciones que me rodeaban, me resigné y volví a casa. Después, entré en contacto con el director médico del *Central Australian Aborigines Congress*. El *Congress*, que aún sigue funcionando en la actualidad, es un servicio de salud y médico independiente, controlado por aborígenes. Estuve trabajando en este servicio como enfermera jefa.

Al tiempo que cumplía con mis obligaciones normales como enfermera, formaba parte de un equipo que visitaba con regularidad las tierras tradicionales de los pueblos Pitjantjatjara y Ngaanyatjatjarra. Su zona se extiende por un territorio enorme en el que se unen los tres estados de Australia del Sur, Territorio del Norte y Australia Occidental. En estas visitas practicábamos intervenciones médicas y de enfermería y recogíamos datos sanitarios. Esto se utilizó como base para solicitar fondos con el fin de establecer un servicio médico aborigen, controlado por la comunidad y situado en el interior.

Constantemente me encontraba con problemas y con discriminaciones explícitas contra los aborígenes desde diversos frentes. Esto resultaba agotador mental, física y emocionalmente. Lo que veía, sentía y experimentaba salía fuera de los límites normales de mi entendimiento. Por ejemplo, me enviaban a hacer un análisis de evaluación de las necesidades de personas aborígenes después de que una riada se llevara sus viviendas y sus pertenencias, cuando el río Todd, de Alice Springs se convierte en un torrente arrasador. Al final, acabé sentada a la orilla del río, llorando con las personas afectadas. Además del ambiente ajeno y de las cada vez mayores expectativas puestas en mí como enfermera negra, comencé a sentir, de nuevo, que no era capaz de resolver los problemas de las personas aborígenes. Para sentirme de ese modo, tuve que sufrir un profundo choque cultural y un sentimiento de aversión a mí misma. Necesitaba encontrarme en un ambiente familiar y volví rápidamente a Queensland.

Después de un tiempo de descanso, trabajé durante un corto período con el *National Eye Health and Trachoma Team Programme*, coordinando el examen de

las personas aborígenes que vivían en la zona de *North Queensland Tablelands*, uniéndome después, como enfermera jefa, al equipo que iba al estrecho de Torres para realizar el examen de la isla Thursday y otras islas cercanas. Cuando, por fin, se estableció el *Pitjanjatjarra Homelands Health Service* en el extremo noroeste de Australia del Sur, decidí regresar y contribuir a su desarrollo posterior.

Pasados dos años, asumí el trabajo de funcionaria ejecutiva del servicio de salud, que se estaba desarrollando a un ritmo muy rápido. Fue una época en la que me sentía como un instrumento para la destrucción final de una cultura en su camino hacia la asimilación. Esta cuestión me estuvo angustiando hasta que me di cuenta de que todas las culturas cambian y que éramos semejantes a otros grupos en transición. En ese momento, vivíamos en un país colonizado, con una población predominantemente blanca, con enfermedades nuevas y otros factores intervinientes, como cualquier otro grupo. Los aborígenes podían adoptar, por ejemplo, "la vía más fácil de cazar en las poco densas tierras desérticas, con un rifle y en un vehículo de tracción a las cuatro ruedas, [en vez de andar] durante muchos días con una lanza, consiguiendo la comida para alimentar a la familia". Al final, concluí que los aborígenes tenían que mantener su identidad cultural y cambiar lo que ellos desearan cambiar.

Como una paloma mensajera, volví de nuevo a Queensland buscando el sustento y para reflexionar sobre la dirección que tomara en el futuro. Física y emocionalmente deshecha, prometí no volver a llegar a esta situación de agotamiento y presenté mi renuncia al *Pitjantjatjara Homelands Health Service* a principios de 1981. Además, mi hijo tenía que ingresar en la escuela primaria. A los 7 años, su educación inicial de carácter occidental había sido un tanto deslavazada. Pensaba, con cierta razón, que la educación conseguida en sus muchos viajes le beneficiaría en el futuro, sobre todo en el ámbito de las destrezas sociales.

Estas experiencias en el campo de la salud de los aborígenes y la creciente conciencia de la cultura aborigen desarrollaron en mí la convicción de mi deber de aportar todo lo posible, dentro de los límites de mi capacidad. Llevé una vida normal, criando a mi hijo. Yo tenía mis dudas respecto a mis habilidades en este terreno, porque, con frecuencia, me daba la sensación de que lo estaba arrastrando de un sitio a otro por todo el país. Mi familia me apoyó mucho y, cuando era necesario, se hacían cargo de él. Nunca podría pagar su generosidad, sobre todo cuando, durante mi formación, ellos lo cuidaban durante diez días y yo estaba con él durante los otros cuatro. Hasta que tuvo casi 4 años, pasó más tiempo con mis padres que conmigo. Hoy día, me siento orgullosa de él, de quién es y de lo que está haciendo.

Más adelante, ayudé a la puesta en marcha de los aspectos clínicos del establecimiento *Wu Chopperen Aboriginal Medical Service* de Cairns y de la *Halfway House* para niños aborígenes mal nutridos, en la misma localidad. Trabajé en varios proyectos corporativos, en diversos hospitales estatales y comunitarios. Durante cuatro años, estuve empleada, como enfermera, en el *Queensland State Health Department*.

Entre 1981 y 1988, me casé y me separé. Las circunstancias de la separación matrimonial me llevaron a buscar refugio en Australia Occidental. Mi hijo de 14 años y yo nos fuimos de Queensland a Perth y, si hubiéramos tenido suficiente dinero al llegar, hubiéramos regresado a Queensland. Conseguí un puesto de tra-

bajo al este de Kalgoorlie, en la clínica comunitaria aborigen de Coonana. Estaba empleada por el *Health Department of Western Australia*. Pretendía quedarme en Australia Occidental durante doce meses sólo, con el fin de "ponerme la cabeza en su sitio". Sin embargo, tras ocho meses, mi hijo y yo nos moríamos de nostalgia, por lo que decidí regresar a Perth.

Empecé buscando empleo en Perth y, más tarde, solicité una plaza anunciada por el *Centre for Aboriginal Studies*. Cuando recibí la respuesta a mi petición, había cambiado de actitud porque no me apetecía enseñar estudios aborígenes a personas no aborígenes desconocedoras del tema. Sólo cuando me dijeron que iba a desarrollar unos cursos sobre salud de los aborígenes para personas aborígenes acepté el trabajo.

Con una formación de enfermería de carácter hospitalario, afrontaba una pronunciada curva de aprendizaje en el mundo académico. Mi experiencia comunitaria me ayudó en relación con lo que había que conseguir en el desarrollo de una carrera sobre salud de los aborígenes, con un enfoque cultural, como el que se ofrece en la actualidad en la *Curtin University*.

Tras amplias consultas con los *Western Australian Aboriginal Medical Services*, recibimos la aprobación para desarrollar una carrera que satisficiera de forma específica las necesidades de los aborígenes de Australia Occidental. Se realizó un programa de investigación de dos años, basado en la acción y de alcance estatal, cuyos resultados constituyeron el fundamento de un *curriculum* basado en la competencia. En la elaboración de este *curriculum* participaron personas aborígenes, universitarios y profesionales de la salud. El *curriculum* final reflejaba un programa académico adecuado, desde el punto de vista cultural, y basado en la comunidad.

Lo que he descrito hasta ahora sobre el desarrollo de esta carrera no manifiesta el tremendo trauma, las luchas, los dolores de cabeza y, sí, los logros conseguidos en un período de seis años. Muchas veces estuve a punto de dimitir y me daba la sensación de que me encontraba ante un muro de ladrillo. En mi enseñanza, presentaba las poderosas profesiones médica y sanitaria como "el muro". Además de estas profesiones, las personas aborígenes influidas por los estilos occidentales constituyeron uno de los principales obstáculos que superar.

Hubo ocasiones en las que tenía la sensación de que, como mujer que ocupaba un puesto directivo, no me tomaban muy en serio. Mis colaboradores eran varones no aborígenes y muchas consultas se las hacían a ellos, en vez de dirigírmelas directamente. Tales consultas eran, ante todo, evidentes en medios no aborígenes. Yo atribuía esta situación a personas que sabían quién era yo y qué puesto ocupaba en el *Centre for Aboriginal Studies*.

A pesar de los obstáculos para desarrollar los programas, el ambiente del centro, con sus principios básicos de potenciación y de cambio social, contribuyó a su éxito, junto con el apoyo decidido de las personas aborígenes, tanto de la comunidad como del mismo centro, sin quienes la tarea realizada no hubiera sido posible. El resultado final es que los aborígenes de Australia Occidental dominan, controlan y participan en el desarrollo curricular y en la difusión de unos programas que reflejan los valores y creencias culturales aborígenes, manteniendo, al mismo tiempo, los niveles académicos.

Cuando llegué al centro por primera vez, estaba convencida personalmente de que era capaz de participar en la implantación de unas medidas realistas, a

largo plazo y duraderas, para abordar la salud de los aborígenes. Hoy día, estoy encantada de que, junto con la comunidad aborigen, veinte personas muy comprometidas de la unidad de salud y el centro con su incuestionable apoyo, estemos preparando a los futuros agentes aborígenes del cambio.

En conclusión, creo que el centro intensificó sus acciones en los últimos años porque Pat DUDGEON, Darlene OXENHAM y yo necesitábamos actuar como un equipo formidable de mujeres directivas. Ignorando, a veces, los detalles más sutiles del modo de trabajo de las burocracias y procedimientos no aborígenes, fuimos capaces, mediante una gran agitación, de realizar nuestro trabajo para conseguir los objetivos que nos propusimos. Nuestra tenacidad se derivó del compromiso con nuestros principios.

Las primeras influencias
Por Darlene OXENHAM

Al reflexionar sobre mi vida hasta el momento presente, yo la resumiría como un viaje para actualizarme como aborigen y politizarme como persona. Hasta hoy, mis experiencias vitales me han llevado a un punto en el que mis objetivos y ambiciones están dirigidos a conseguir el cambio social para los pueblos aborígenes.

Varias de mis primeras experiencias vitales, que han aumentado mi consciencia de los problemas de los aborígenes, fueron negativas. Creo que les ocurre lo mismo a muchas personas aborígenes. A menudo, nuestras diferencias culturales se refuerzan con los encuentros racistas. Estos encuentros producen dos efectos: pueden ser destructivos y descorazonadores para el individuo, pero también fortalecer nuestra resolución para conseguir la igualdad, la autodeterminación y la autogestión de nuestro pueblo.

Nací en la pequeña población costera de Denham (Shark Bay), en Australia Occidental. Su principal industria era la pesca. Mi abuelo la practicaba para mantener a su familia de doce personas.

Yo formo parte de una familia muy extensa que sigue manteniendo unos vínculos muy estrechos. Como suele ocurrir con mucha frecuencia entre los aborígenes, cuando la madre no puede criar a uno de sus hijos, otros familiares se responsabilizan de su crianza. Aunque siempre mantuve un contacto muy estrecho con mi madre, me criaron mi tío (hermano de mi madre) y mi tía. Tengo tres hermanos y cinco hermanas, de los que soy la mayor. Mi familia ha influido mucho en mis valores y actitudes. Todas las mujeres que formamos parte de ella somos personas de carácter fuerte y abierto. Como modelos, me enseñaron a mantener mis creencias y a tener mi opinión sobre distintas materias. Aunque nunca se manifestara ni se impusiera, en mi familia existe la costumbre de que los hijos adopten el apellido de la madre. Esta circunstancia tiene mucho significado para mí, porque me da un sentido de pertenencia al grupo y de conexión con él. El hecho de dar a los hijos el apellido de la madre demuestra con toda claridad el vínculo entre los hermanos, con independencia del padre o padres de los mismos.

En la actualidad, y desde hace muchos años, la mayor parte de mi familia reside en Carnarvon; por tanto, forma parte de la comunidad aborigen residente en aquel lugar.

Con mi tío y mi tía, fui a Carnarvon cuando tenía 6 años. Durante los cursos de la escuela primaria (a los 10 años, aproximadamente), aprecié por primera vez que a las personas aborígenes nos miraban de otra manera. En este caso, fue a los niños de la misión. Me di cuenta de que los demás alumnos de la escuela trataban a los aborígenes de la misión con desprecio y lástima. Por regla general, no se les miraba con buenos ojos. Quedaban estereotipados como malolientes, sucios y tontos. Por desgracia, eran fácilmente identificables por dos detalles concretos: el tipo común de zapatos que llevaban y los bocadillos que recibían para comer, siempre envueltos en bolsas de papel de color marrón. Me parecía que, en la escuela, había una jerarquía basada en clasificaciones raciales y en estereotipos característicos. En esta jerarquía, los niños blancos ocupaban la cima; a continuación, iban los aborígenes que vivían en el pueblo. Supongo que esto era debido a que las familias aborígenes radicadas allí tenían un estilo de vida similar al de los blancos. En el extremo inferior de la escala, estaban los niños de la misión. En esta jerarquía, yo me hallaba entre las niñas y niños residentes en el pueblo, por lo que me encontraba en una situación relativamente ventajosa en cuanto a la facilidad para que me aceptasen las niñas y niños blancos. Reflexionando sobre ello, este racismo patente padecido por los niños de la misión no produjo en mí un impacto real ni me parecía raro, sino que constituía la realidad del momento.

La primera vez que percibí directamente el racismo fue en el instituto y sirvió para poner de manifiesto la diferencia radical entre mí misma y mis amigas no aborígenes. Esta situación surgió cuando éstas comenzaron a describir a las personas aborígenes como "negros", "oscuros" y cosas por el estilo. Ahora me doy cuenta de que muchas personas de Carnarvon aceptaban el uso de la terminología racista como un componente normal de su conversación. Es evidente que, mediante los procesos de socialización, muchos niños empiezan a utilizar esa terminología para describir a los grupos diferentes del suyo. Cuando oí a mis amigas utilizar estas expresiones, me enfrenté a ellas y les pregunté si se daban cuenta de lo que eso suponía para mí. Con frecuencia, su respuesta era: "pero tú no eres como ellos". Esta explicación les permitía mantener sus prejuicios, aislándome de mi grupo como alguien diferente o única. En el plano personal, quedaba en el aire la cuestión de quiénes eran estos vagos "ellos". Me planteé mi propia identidad como persona aborigen y cómo me relacionaba con otras personas aborígenes de la comunidad: ¿qué me hacía diferente y, aparentemente, más aceptable? Además de la ira que me provocaba el uso de estas expresiones, recuerdo mi perplejidad y mi decepción ante el hecho de que mis amigas no fueran capaces de percatarse de la hipocresía, la injusticia y las patentes falsedades de la situación. Como respuesta a este incidente, yo misma me transformé para asegurarme de que mis propios valores y principios fueran coherentes con mis creencias y acciones. Por tanto, desde mi adolescencia y el principio de la edad adulta, opté por no utilizar ninguna terminología racista para describir a cualquier grupo étnico o cultural. De este modo, creo firmemente que no contribuyo a perpetuar el uso de tales expresiones ni a facilitar un grado mayor de aceptabilidad de las mismas en la conversación cotidiana.

La consciencia, cada vez mayor, de ser diferente me hizo percatarme también de que las personas aborígenes de Carnarvon se categorizaban, en líneas gene-

rales, en cuatro grandes grupos: las que vivían en el pueblo, las de la misión (ahora sé que el gobierno había separado a estas niñas y niños de sus familias, cuya probable orientación fuese más tradicional), las personas aborígenes que vivían en la calle Bore (considerada, por regla general, de forma negativa, como un barrio de chabolas) y las que vivían en la reserva (estas personas procedían de asentamientos tradicionales, pero se habían trasladado a las reservas, establecidas por el gobierno para albergar a los aborígenes). En general, las condiciones de vida de la calle Bore y de la reserva eran terribles. Con frecuencia, en Australia, a medida que las poblaciones crecían, las reservas se trasladaban, con el fin de asegurar que quedaran fuera de los límites en expansión de las ciudades y pueblos. De este modo, se pretendía mantener oculto el "problema aborigen". En Carnarvon, estas categorías de individuos llevaban anejas también unas expectativas concretas. En pocas palabras, no se preveía el éxito de las personas de la misión, de la reserva ni de la calle Bore. Las personas que vivían en el pueblo estaban mejor vistas.

A medida que maduraba, fui dándome cuenta de que, si se deseaba contribuir al cambio social, había que escoger las batallas en las que intervenir. Carece de sentido tratar con personas que no están abiertas a ninguna idea ni perspectiva nueva. Esto significa también que hay que conservar las energías para librar aquellas batallas que puedan marcar una diferencia real. Sin que parezca demasiado idealista, la batalla se entabla contra el racismo y la desigualdad, en general y, más en concreto, se orienta a favor de las personas aborígenes. Creo que el suponer que se logrará la victoria es creer en la bondad fundamental de las personas. Esto mismo provoca muchas discusiones, sobre todo teniendo en cuenta la cantidad de atrocidades que se han cometido y se siguen cometiendo en nombre de la superioridad y la inferioridad raciales.

Muchas personas aborígenes, entre las que me cuento, sentimos que, a menudo, estamos en una situación en la que debemos intentar educar continuamente a la gente. Esto puede hacerse en cualquier ambiente (profesional y social), pues parece que todos los australianos tienen una opinión sobre las personas y problemas aborígenes. Cuando la gente descubre que eres aborigen, sienten que tienen el incuestionable derecho a expresar sus opiniones ante ti, con independencia de su contenido. Ahora, estoy convencida de que el hecho de ser aborigen significa aceptar que muchos componentes de la vida cotidiana cobran un significado político.

Mi familia formuló los fundamentos de mis creencias y valores e influyó en ellos. De mi madre, aprendí el placer de darse a los demás y de ser protectora de la familia y leal a ella. Mi tío me enseñó un sentido muy fuerte de la justicia, de trabajar mucho y hacerlo bien y de enorgullecerme de todo lo que hiciese. Mi tía me enseñó a aceptar siempre la responsabilidad de mis acciones y a afrontar sus consecuencias, fueran las que fueran. También me enseñó a buscar lo mejor de las personas y tratar de no prejuzgarlas. De mi abuelo, aprendí la dignidad de las personas y de la vida. Esos valiosos dones de mi herencia familiar configuraron mi personalidad y me han servido de recurso para mantenerme en el viaje de la vida.

Educación y formación

No estoy muy segura de por qué me decidí a ir a la universidad; lo único que sé es que no me imaginaba quedándome en Carnarvon, como tantas amigas mías, y esto no porque no me gustase el pueblo, sino porque no podía ofrecerme lo que buscaba. Disfrutaba aprendiendo y demostré mis aptitudes para ello. En consecuencia, una opción lógica para mí era seguir mi aprendizaje. Tuve la suerte de que me ofrecieran una plaza en la universidad. Era la primera de mi familia que emprendía una carrera universitaria y ello suscitaba unos sentimientos encontrados entre mis allegados. De todos modos, creo que les encantó que ingresara en la enseñanza superior y me apoyaron sin reservas.

Para ir a la universidad, tenía que trasladarme a Perth. Carnarvon está a unos 960 km de Perth (unas 10 horas en coche). Esto supuso un cambio completo en mi vida. Ahora era independiente y completamente responsable de mis propias acciones. Hasta asentarme en Perth, tuvieron que transcurrir unos doce meses. No estaba acostumbrada a una situación en la que mi familia no estuviera presente. Al principio, la ciudad no me gustó; era demasiado grande y anónima. Por encima de todo, tenía que adaptarme a la vida universitaria que, en principio, me pareció muy alienante. Mientras que en Carnarvon se había alcanzado un cierto equilibrio entre los aborígenes y los no aborígenes, basado en el conocimiento y en la historia de las familias, pues todas las personas se conocían y sabían cuál era su sitio, en Perth no ocurría lo mismo. Perth es una ciudad en la que muchos no aborígenes carecen de contacto directo con quienes lo son. En el sistema universitario, como el número de alumnos aborígenes era reducido, otros estudiantes aborígenes y yo estábamos allí como elementos extraños. Además de esta sensación de alienación, estaba el hecho de que yo provenía de un pueblecito del noroeste de Australia Occidental. En consecuencia, no había tenido relaciones con otros compañeros, como les ocurría a muchos alumnos (que vivían en Perth). En cierto sentido, yo estaba como un pececillo en un océano. Tenía que estar combatiendo constantemente mi timidez, intentando hacer amigos. Más tarde, hallé un espacio en el que podía encontrarme con otros estudiantes aborígenes del campus, con los que entablé una estrecha amistad.

Durante mis estudios (sobre todo, de antropología y sociología), me enseñaron a apreciar la búsqueda del saber, a pensar de forma analítica, a ser más consciente de los problemas y de los distintos enfoques y perspectivas con los que abordar determinadas instituciones sociales, estructuras y personas. En virtud de su carácter académico, todo esto era muy teórico. Tomé estos conocimientos recientes y estas formas de pensar y los apliqué a mi situación vital utilizándolos para estudiarme a mí misma, así como para hacer un análisis personal de los individuos, cultura y sociedad aborígenes. Esto tuvo un valor incalculable, porque me proporcionó una base sobre la que estudiar y analizar aquellas cuestiones y problemas que me había planteado y había observado en mi adolescencia. Estos análisis e interrogantes se aclararon aún más en el diálogo con otros compañeros aborígenes. De estas conversaciones, surgió una tensión interesante en relación con las exigencias del trabajo académico (p. ej., la fundamentación sobre datos empíricos) y nuestra realidad indígena. Esta tensión se puso de manifiesto cuando, poco después de acabar nuestros estudios, preparé un trabajo con Pat DUDGEON. Se centraba sobre la identidad aborigen. En el artículo,

hablábamos de los sentimientos, actitudes y valores de los sujetos aborígenes, tal como nosotras las veíamos y como nos lo manifestaron otras personas. La principal crítica que recibimos provino de los académicos blancos, que decían que el artículo en cuestión no tenía un carácter académico suficiente, que no habíamos realizado las investigaciones necesarias y que no presentábamos bastantes datos estadísticos para "demostrar" nuestras afirmaciones. Desde nuestra perspectiva, no pretendíamos redactar un artículo académico, sino que deseábamos explorar conceptos, sentimientos y realidades aborígenes sobre la identidad aborigen, presentándolos de manera que muchos aborígenes pudieran relacionarlo con ellos y entenderlo. En resumen, intentábamos registrar lo que percibíamos sobre nuestra realidad aborigen.

Ya he señalado que, antes de ir a la universidad, me planteé diversas cuestiones sobre la identidad y mi lugar en la sociedad aborigen. Mirando hacia atrás, me doy cuenta de que, aunque quizá no haya tenido los mismos sentimientos o puntos de vista de las personas no aborígenes, hasta cierto punto, las he aceptado como una parte natural del mundo. A través de mis estudios universitarios y de la puesta en común de mis experiencias y realidad con otras personas aborígenes, he aprendido una historia nueva de los aborígenes australianos, una historia que me habían ocultado en todos los aspectos. Tuve conocimiento de las atrocidades cometidas, del robo de la tierra y su entrega a los usurpadores. Conocí el reclutamiento de aborígenes y su internamiento forzoso en reservas, el secuestro de sus hijos y su reclusión en las misiones para cristianizarlos. Supe de la dependencia obligada de las limosnas y dinero del gobierno. Conocí la resistencia de los aborígenes, las batallas que entablaron. Me percaté de las enormes mentiras que habían justificado la invasión de una presunta "terra nulius". Todos ellos son hechos que muchos australianos ignoran o conocen de forma muy limitada. En su desconocimiento, culpan a las víctimas; es decir, culpan a los aborígenes de cosas que, hasta hace muy poco, no podían controlar de ninguna manera. Durante generaciones, nos han enseñado a avergonzarnos de nuestra herencia y a ser dependientes de la ayuda financiera del gobierno y, hasta cierto punto, a dejar que otros controlen nuestras vidas y nuestra existencia.

Siempre estaré agradecida a quienes me llevaron en esta dirección, pues durante mi época universitaria me actualicé como aborigen y me politicé como persona. Esto no puede atribuirse en exclusiva al aprendizaje académico en la universidad. En gran parte, esta conciencia creciente se debió a las amistades que entablé en el campus con algunos otros estudiantes aborígenes. En esta época, redefiní y reivindiqué mi carácter aborigen con orgullo y valor. Es más, me di cuenta de que había que hacerlo mediante una declaración pública de identidad, demostrando a mucha gente que, en la cultura aborigen, existe la diversidad. Mis intentos de hacer partícipes a mi familia y amigos de Carnarvon de esta creciente conciencia tuvieron un éxito limitado. Me daba la sensación de que muchas personas consideraban extrañas y un tanto misteriosas mis nuevas realizaciones y opiniones. Reflexionando sobre ello, esas reacciones son comprensibles, porque nuestras vidas iban divergiendo y siguiendo caminos diferentes.

Con las opciones que hacemos en la vida, a medida que maduramos y aceptamos mayores responsabilidades, nos actualizamos como individuos. En consecuencia, cuando seguimos las direcciones elegidas, buscamos nuestro lugar en el mundo. A veces, los caminos que seguimos se cruzan y mezclan con los de

otros, aunque hayan optado por una ruta diferente. Podemos encontrarnos, como me ha ocurrido a mí, con que llegamos al mismo punto final buscado. A algunos miembros de mi familia, la conciencia social, personal y política les ha llegado por otros medios, como su participación en las organizaciones aborígenes y en la política aborigen en el medio local. El camino que escogí difería del de otras personas de mi familia, pero, de alguna manera, hemos llegado a los mismos puntos y objetivos finales.

Comprendo que, con las opciones vitales, van las correspondientes lamentaciones. En mi caso, debido a mi opción de abandonar Carnarvon a una edad relativamente joven, me faltaron algunas cosas. Por ejemplo, no tengo el mismo conocimiento íntimo de la comunidad ni de sus miembros que tienen otras personas que se quedaron allí. A este respecto, tengo un sentimiento de pérdida. Espero que, con el tiempo, adquiriré esas nociones. En ningún caso debe cesar el aprendizaje; es una experiencia que abarca toda la vida.

Una visión y una esperanza compartidas

Cuando cada una de nosotras aceptó colaborar en el *Centre for Aboriginal Studies*, nuestras vidas dieron otro paso adelante. Pat DUDGEON fue la primera que empezó su trabajo en el centro. Tras obtener su título, a Pat le llovieron las ofertas profesionales. Una persona aborigen con un título universitario es un producto que se vende bien. Pat optó por ingresar en el centro porque tenía la sensación de que esto le daría una buena oportunidad para ejercer su profesión de consejera de manera que sirviera de ayuda a las personas aborígenes. El puesto del que tomó posesión Pat se denominaba: "profesora y consejera en formación".

Un par de años después, Darlene comenzó a trabajar como tutora en el *Aboriginal Community Management & Development Program* (ACMDP) del *Centre for Aboriginal Studies*. Darlene fue una de las dos personas aborígenes de la plantilla de este programa. Glenis, cuyo currículum vitae mostraba una experiencia amplia en diversas comunidades como enfermera general, ingresó en el centro para coordinar el desarrollo e implementación de los programas de salud para aborígenes.

Con el tiempo, Pat llegó a ocupar el puesto de directora del *Centre for Aboriginal Studies*. Darlene participó en el proceso de "aboriginalización" que le permitió ocupar el puesto de coordinadora del ACMDP. En un período de tiempo muy corto, Glenis asumió la plena responsabilidad del desarrollo e implementación del programa de salud aborigen.

Al reflexionar sobre nuestra situación, nos damos cuenta de que las influencias predominantes de nuestra infancia y del inicio de nuestra vida profesional nos han preparado para cuestionar las estructuras e ideas vigentes sobre la función y la finalidad de la educación superior. Nuestras experiencias nunca se han encuadrado en la corriente dominante y hemos podido apreciar las desigualdades que nos rodean. Es más, nuestras experiencias educativas han demostrado que las realidades y valores aborígenes no se reflejan con autenticidad en los contenidos ni al impartir los programas al uso. Hemos volcado esta experiencia en el desarrollo de los programas, procedimientos de gestión y estructuras del centro. Hemos mantenido siempre que el *Centre* sirve a dos señores: el mundo

académico y la comunidad aborigen. Estas operaciones del centro resumen nuestra orientación y, si surgiera algún conflicto entre las demandas aborígenes y las institucionales, estamos obligadas a dar la preferencia a la comunidad aborigen. Esta postura es liberadora porque nuestro grupo de referencia da fuerza a nuestros fines. La puesta en práctica de nuestros principios está validada por el grupo de referencia que facilita unas estrategias claras para las acciones futuras. Emprendemos nuestras acciones con confianza y valor.

Aunque nosotras tres tenemos orígenes y formación diferentes, tanto en el plano personal como en el profesional, compartimos una visión común y esperamos llevar al centro a su madurez. Para realizar una idea no basta con desearla, sino que entran en juego otros elementos. Hemos establecido una forma de actuar que se sostiene mediante la sinceridad, el apoyo y el respeto mutuos. A su vez, esto nos ha permitido mantener nuestro centro de atención y nuestra motivación a través de los múltiples conflictos y luchas que hemos sufrido en las etapas que han desembocado en este punto. La solidaridad que hemos compartido ha contribuido al desarrollo del centro, constituyendo un fundamento firme y estable de la gestión. Esto supone que, a veces, se pide al centro que manifieste su postura con respecto a determinadas cuestiones que afectan a las personas aborígenes.

Existe la idea de que las instituciones académicas están en la comunidad y, sin embargo, permanecen apartadas de ella; parece como si flotasen por encima del "mundo real" y, con demasiada facilidad, pueden mantenerse aparte. El *Centre for Aboriginal Studies*, por su misma existencia como organización aborigen, no puede separarse de la comunidad, ni ser políticamente neutral o pasivo.

El camino no ha sido fácil. Uno de los obstáculos que hemos tenido que superar, en cuanto a la provisión de opciones educativas, ha sido el escepticismo respecto a su validez académica. También tuvimos que enfrentarnos con la idea de *apartheid* y el desarrollo de sistemas de *apartheid*, tal como lo percibían individuos ajenos al centro. Además, en el nivel universitario, a menudo nos medían con la vara occidental de medida, juzgando que no llegábamos al mínimo exigible, pues aún prevalece el etnocentrismo. En algunos casos, incluso cuando se consigue el éxito, se aprecia cierto resentimiento, en vez de respeto. Es más, por nuestro carácter aborigen, a menudo no basta con la igualdad de rendimiento: se nos exige que superemos la media.

En el apartado anterior, se aludió a la política racial en los ambientes académicos, pero ahora debemos referirnos a la política de género. Para nosotras tres, como puede observarse en nuestras crónicas, las principales preocupaciones y problemas han estado más relacionados con cuestiones de los aborígenes frente a los no aborígenes que con aspectos de género. Las tres hemos experimentado personalmente el racismo y el sexismo, aunque, en este ambiente de enseñanza superior, creemos que el racismo es más importante. A veces, nos resulta difícil separarlos. Creemos que, en el *Centre for Aboriginal Studies*, como individuos y como grupo, ocupamos una posición única, comparativamente hablando. En cierto sentido, hemos sido afortunadas, pero no les ha ocurrido lo mismo a muchísimas mujeres aborígenes y, dependiendo del ambiente, pueden tener que afrontar un doble yugo de opresión. Muchas mujeres aborígenes han reconocido que el movimiento feminista no siempre ha sido beneficioso para ellas, por ejemplo, para rebajar la función y el lugar que el varón aborigen ocupa en su cultura.

Desde nuestro punto de vista, es demasiado habitual que se considere a la mujer (y al hombre) aborigen que se desenvuelve en el terreno profesional como una protegida de sus colegas blancos. Esto reduce o elimina el valor de las experiencias o conocimientos previos que las personas aportan a sus trabajos. Como mujeres aborígenes que desempeñan puestos de relieve, reivindicamos el liderazgo y aceptamos que, a veces, tendremos que adelantarnos para darlo a conocer.

En conclusión, en distintos momentos de nuestras vidas, las tres hemos tenido que asimilar y aceptar nuestras diferencias. La fuerza que se deriva de este proceso nos ha permitido abrazar estas discrepancias y crear un ambiente de aprendizaje que opera fundándose en la realidad aborigen y no en un constructo no aborigen modificado.

Bibliografía

BERNDT, R. M. y BERNDT, C. H. (Eds.) (1980): *Aborigines of the West: Their past and present.* Perth, University of Western Australian Press.

DERRIDA, J. (1976): *Of grammatology.* Baltimore, Johns Hopkins University Press. (Trad. cast.: *De la Gramatología.* Buenos Aires, Siglo XXI, 1971.)

— (1978): *Writing and difference.* Chicago, University of Chicago Press. (Trad. cast.: *La escritura y la diferencia.* Barcelona, Anthropos, 1989.)

FOUCAULT, M. (1972): *The archaeology of knowledge.* Nueva York, Random House. (Trad. cast.: *La arqueología del saber.* México, Siglo XXI, 1979, 7.ª ed.)

HAEBICH, A. (1992): *For their own good.* Perth, University of Western Australian Press.

HUYSSENS, A. (1986): *After the great divide: Modernism, mass culture, postmodernism.* Bloomington, Indian University Press.

LYOTARD, J.-F. (1984): *The postmodern condition: A report on knowledge.* Minneapolis, University of Minnesota Press. (Trad. cast.: *La condición postmoderna.* Madrid, Cátedra, 1989, 4.ª ed.)

STRINGER, E. (1993): "Socially responsive educational research: Linking theory and practice". En D. FLINDERS y G. MILLS (Eds.), *Theory and concepts in qualitative research perpectives from the field.* Nueva York, Teachers College Press.

WEST, C. (1989): *The American evasion of philosophy.* Madison, University of Wisconsin Press.

CAPÍTULO II

Mujeres y amistades: Pedagogías de la atención personal y las relaciones

Por Elisabeth PORTER

Históricamente, las amistades entre mujeres se han considerado como un sustituto del amor erótico o como una preparación para él. Decía LA ROCHEFOUCAULD que "cuando las mujeres han probado el amor, la mayoría encuentra aburrida la amistad" (en: ENRIGHT y RAWLINSON, 1991, pág. 96). Esta declaración está muy lejos de la verdad. Como escribe Jean AUSTEN en *Northanger Abbey*, "los hombres nos creen incapaces de una auténtica amistad y estoy decidida a demostrarles la diferencia" (en: ENRIGHT y RAWLINSON, 1991, pág. 107). Este capítulo señala cinco aspectos fundamentales, en apoyo de AUSTEN.

En primer lugar, la comprensión de la idea griega clásica de la amistad explica la exclusión de las mujeres de los ideales filosóficos del amor, aunque proporciona algunas intuiciones importantes sobre la naturaleza de las amistades de calidad. *En segundo lugar,* cualquier característica peculiar de las amistades de mujeres y hombres puede explicarse, en parte, por las diferencias evolutivas tradicionales del género en la formación inicial de la identidad, que se refuerzan a través de las estructuras sociales. En consecuencia, *el tercer aspecto* que me interesa demuestra por qué las amistades de los hombres se caracterizan fundamentalmente por la camaradería, las actividades comunes, la orientación hacia el logro y la dureza emocional, factores que sirven de obstáculos a la intimidad entre hombres. En contraste, *el cuarto aspecto* que quiero resaltar es que las amistades de las mujeres suelen caracterizarse por la intimidad compartida, el apoyo mutuo y la responsividad preocupada ante determinadas relaciones especiales. La subjetividad femenina se estructura de manera que anima a las mujeres a dar un valor muy elevado a la amistad y facilita el aprendizaje de las destrezas necesarias para unas relaciones marcadas por la sensibilidad. *En quinto lugar,* están los beneficios de considerar a la persona amiga como "otro yo". Por tanto, la amistad no sólo requiere unas tendencias fuertes hacia las relaciones, sino también un sentido claro de la individualidad, ideas que exigen la confianza en una misma como fundamento de unas relaciones confiadas entre las mujeres, entre los hombres y entre ambos.

1. Comprensión de la naturaleza de la amistad

Las ideas de ARISTÓTELES sobre la amistad siguen vigentes. Dice: "sin amigos, nadie querría vivir" (en: MCKEON, 1973, bl. 8, cap. 1, pág. 509). Los amigos son indispensables para nuestro bienestar, utilidad, placer y bondad cotidianos. Algunos nos resultan útiles: nos confortan, nos apoyan y nos estimulan. Otros nos alegran: es divertido estar con ellos, disfrutamos con su compañía y compartimos gustos. Con otros amigos, además de la utilidad y el placer, el objeto fundamental es la felicidad compartida de quienes se hacen mutuamente el bien y afirman la individualidad de cada cual. Este capítulo examina este tipo de relación.

La amistad es fundamental para vivir bien, porque nuestra felicidad incluye necesariamente la de los demás. Esta felicidad compartida supone la promoción conjunta de unos fines comunes. Para ARISTÓTELES, la amistad incluye la buena voluntad recíproca, la familiaridad, el amor mutuo, una edad semejante, una educación común, el disfrute de la propiedad compartida, la igualdad y el tiempo empleado en dialogar y pensar conjuntamente. Cada amigo intenta hacer el bien al otro. En consecuencia, el vínculo con otros es fundamental para la expresión individual de una vida virtuosa, porque la amistad cimenta la buena vida como condición del pensamiento educativo y base de la ciudadanía. Las mujeres están excluidas de esta tradición clásica de la amistad, porque se las considera incapaces de racionalidad, espíritu mundano y bondad ciudadana, pues "la amistad perfecta es la amistad de los hombres buenos y de virtudes semejantes" (en: MCKEON, bl. 8, cap. 3, pág. 513). La inclusión de las mujeres en la ciudadanía plena elimina las barreras filosóficas tradicionales para considerarlas "buenas amigas".

Con el tiempo, el ideal griego de amistad se diversificó para incluir a cualquier persona con quien otra esté relacionada íntimamente mediante el matrimonio, la identificación nacional, gustos personales, creencias políticas compartidas o valores. Esta diversificación supone que los amigos vengan a ser "como de la familia" y afirma la intensidad de la relación, la pertenencia, la continuidad y la seguridad. De hecho, en situaciones familiares en las que los abusos, la violencia o la discordia son la norma, las personas valoran a los amigos por su aceptación y por lo que suponen los buenos amigos: "confianza, honestidad, respeto, compromiso, seguridad, apoyo, generosidad, lealtad, reciprocidad, constancia, comprensión" (RUBIN, 1985, pág. 7). Los lazos de amistad íntima constituyen una forma preciosa de vinculación. Sin embargo, aunque con "los antiguos, la amistad parecía el más feliz y más plenamente humano de los amores, la corona de la vida y la escuela de la virtud, en comparación, el mundo moderno la ignora" (LEWIS, 1963, pág. 55). Todavía valoramos la amistad, pero su naturaleza ha cambiado: de fundarse en la comunidad y en la ciudadanía pública a circunscribirse a las personas que admitimos en nuestras relaciones privadas.

En los tiempos modernos, la amistad ha perdido de tal manera su significado más pleno que "hablamos de los productos de limpieza del hogar como 'el mejor amigo de la mujer'" (RAYMOND, 1987, pág. 16). En realidad, "a las personas interesadas les resultaría difícil encontrar exposiciones sobre las amistades o la intimidad en la bibliografía de la filosofía moral moderna" (BISHOP, 1987, pág. 16) y, añado yo, son escasas en las revistas feministas. Como iré explicando, la morali-

dad se ha concentrado en los deberes y derechos formales, subestimando de qué modo se caracterizan las relaciones morales por las de carácter personal. A la pregunta: "¿cómo puedo unirme moralmente con el otro?", Nel NODDINGS responde: "debemos unirnos al otro preocupándonos por él" (1984, pág. 201). Este capítulo examina la forma de comprender las mujeres sus relaciones personales y la prioridad moral que muchas otorgan a la preocupación por los otros y, en concreto, por sus amigas y amigos. La primera cuestión que quiero destacar es que, para comprender mejor la naturaleza de la amistad, conviene tener presentes unos vínculos de profunda significación moral. Los estudiaré con mayor detenimiento en los apartados 4 y 5, pero, antes de nada, debemos establecer si la socialización influye en las amistades de niñas y niños.

2. Desarrollo diferenciado según el género

Los resultados de las investigaciones parecen inequívocos al mostrar que, en cada etapa de la vida, "las mujeres tienen más amistades... que los hombres y las diferencias de contenido y de calidad de sus amistades son notables e inconfundibles" (RUBIN, 1985, pág. 60). ¿Por qué ocurre esto? Las diferencias evolutivas basadas en el género de la socialización tradicional infantil nos proporcionan algunas claves. Quiero situar mi exposición sobre estas diferencias en las teorías de la relacionalidad que surgieron en torno a la articulación de la "ética de la atención personal" de Carol GILLIGAN (1983, 1987). Resumamos brevemente el trabajo de esta autora: se basa en los primeros teóricos, como Jean Baker MILLER (1976), que documentaron cómo el sentido del yo de las mujeres se centra, con frecuencia, en sus relaciones con los demás, de manera que el trastorno de una relación llega a constituir una amenaza para el yo. GILLIGAN se basa también en el trabajo de Nancy CHODOROW (1978), que señala que, mientras los niños suelen definirse por oposición a su primera cuidadora (su madre, por regla general) mediante un distanciamiento autónomo y consideran la intimidad como una amenaza para su identidad, las tendencias relacionales de las niñas surgen de su interacción con sus madres, lo que les proporciona las destrezas maternales necesarias para cuidar de los demás, definiéndose ellas mismas por su relación con los otros.

GILLIGAN se opone a considerar que estas ideas de crianza, relación y parentesco sean inferiores a (o desviaciones de) las de la formación de la identidad derivadas de las normas masculinas tradicionales, que dan prioridad al distanciamiento emocional autónomo. El interés de GILLIGAN radica en la interacción de la experiencia, el pensamiento y el diálogo. Al escuchar lo que las personas dicen de sí mismas, lo que es importante para ellas y las relaciones que establecen con los otros, descubrió una "voz diferente", un contraste con las formas masculinas tradicionales de pensamiento, interpretación y juicio, pero añade que esto "*no* es una generalización sobre ninguno de los sexos" (GILLIGAN, 1983, pág. 2). Estoy de acuerdo con Barbara HOUSTON acerca de que lo importante es articular "una formulación coherente de una ética de la atención personal y no la cuestión empírica sobre si existen diferencias de sexo en el uso de esta moralidad" (1989, página 85). No obstante, los descubrimientos de GILLIGAN están relacionados con la tendencia general de las mujeres a utilizar una perspectiva moral diferente que gira en torno a los conflictos entre el yo y los otros. En consecuencia, la ética de

la atención personal y la relacionalidad se define de forma temática, señalando que hay más mujeres que hombres que realicen con regularidad labores de cuidado de niños, ancianos, discapacitados y enfermos, de atención emocional y estén empleadas en empresas de servicios. Todas ellas son tareas que dependen del contexto, del contenido, de las responsabilidades sociales y de las relaciones concretas. Cuando se valora la atención personal, las relaciones connotan la responsividad, el compromiso y la fuerza moral de la conexión, simbolizada por las redes. Las preocupaciones morales se centran en los problemas del desapego, la desconexión, el abandono y la indiferencia (GILLIGAN, 1988, pág. XVII). Para muchas mujeres y para algunos hombres, una subjetividad moralmente madura valora la interconexión entre el yo y los otros, en vez de primar a un yo definido por la separación de los demás. Esta prioridad otorgada a la atención personal proporciona un fundamento firme a la amistad.

Para comprender cómo adquieren generalmente las mujeres esa tendencia a la atención personal y al establecimiento y mantenimiento de las relaciones, conviene contrastar esta "perspectiva de atención personal" con la "perspectiva de la justicia". Esta última predomina en las teorías individualistas, contractuales y basadas en los derechos. La perspectiva de la justicia se caracteriza por unos principios abstractos, ideales, universales, imparciales, formales y generalizados; la perspectiva de la atención personal se distingue por unas prácticas contextualizadas, particulares, informales y concretas. Entre estas perspectivas se abren tres conflictos principales de prioridades: la abstracción formal y el contenido contextualizado; los derechos individuales y las responsabilidades sociales; el otro generalizado y el otro concreto. Resumiré brevemente estos contrastes. *En primer lugar,* las abstracciones formales se hallan en tensión frente al modo de plasmarse la moralidad en nuestra vida, pues los problemas morales siempre tienen un significado, como la confusión desordenada y aturdida ante la amiga con la que hemos discutido. La teoría feminista llama nuestra atención a las consideraciones de lo personal, sosteniendo que los contextos en los que se producen nuestras primeras experiencias morales marcan nuestro modo de estructurar las moralidades. Por ejemplo, con frecuencia, las mujeres intercambian confidencias sobre sus experiencias comunes relacionadas con los embarazos, los nacimientos, el cuidado de los hijos y las preocupaciones del hogar. Las experiencias de nuestra evolución como niñas y como mujeres, con variaciones subjetivas específicas, influyen en nuestra forma de enfocar las relaciones morales, como la amistad. Las amistades surgen en unos contextos determinados. Nuestras experiencias pasadas, incluyendo la socialización relativa al género, influyen en nuestra aportación a los contextos y a las amistades y, sin duda, esto también se aplica a los hombres.

El segundo contraste se establece entre los derechos y las responsabilidades. Una moralidad de derechos, basada en la igualdad y en la justicia, se orienta hacia unas resoluciones racionales. Su preocupación principal consiste en alcanzar el equilibrio entre reivindicaciones opuestas, como mi derecho al tiempo, la energía y las posesiones de mi nueva amiga, por encima de las protestas de su amiga más íntima. Una moralidad de responsabilidades, basada en el principio de la conexión con los otros, es una moralidad ligada a las experiencias de las relaciones. La preocupación principal es la de llegar a todos los que necesitan atención. Tiene en cuenta las cuestiones de equidad y las diferencias de necesidad,

como en el caso de la amiga desesperada que necesita que le dedique mi tiempo esta noche frente a la amiga que quiere celebrar su nuevo trabajo. La moralidad se percibe como un problema de inclusión de quienes requieren atención, que puede provocar un conflicto de responsabilidades, que trataré de resolver, por ejemplo, telefoneando a mi amiga feliz y visitando a mi amiga desesperada.

El tercer contraste se centra en nuestra forma de ver a los otros. Como dice Seyla BENHABIB, cuando consideramos a los otros como "el otro generalizado", contemplamos a cada individuo "como un ser racional con los mismos derechos y obligaciones que querríamos otorgarnos a nosotros mismos" (1987, pág. 163). Estas relaciones se rigen por la reciprocidad en pie de igualdad, cuyos requisitos morales son los derechos, las obligaciones, las titularidades y las respuestas adecuadas de respeto, deber, dignidad y mérito. Todo ello supone que veamos a nuestros amigos en términos generalizados y formales de derechos y deberes. Con el "otro concreto", identificamos a cada individuo en sus contextos históricos y específicos. En este caso, la identificación exige que "no sólo confirme tu humanidad, sino tu individualidad humana" (1987, pág. 164). BENHABIB señala las categorías morales relacionadas con una individualidad concreta como las de responsabilidades, vinculación y participación, y los correspondientes sentimientos morales como los de amor, atención personal, simpatía y solidaridad. Esto significa que sabemos mucho sobre la vida, necesidades, deseos y metas de nuestras amigas y amigos para responderles de forma adecuada. En resumen, las perspectivas de la justicia y de la atención personal mantienen prioridades diferentes y opuestas. En el punto de vista de la atención personal, los buenos amigos tienen en cuenta el contexto, las responsabilidades sociales y las relaciones concretas.

Las primeras percepciones de la justicia y de la atención personal pueden influir en la identidad infantil y adolescente y en la formación de la amistad. Por ejemplo, las relaciones de los adolescentes con sus padres y amigos demuestran con qué rapidez se arraiga la socialización inicial de género en sus pautas de conducta. James YOUNISS y Jacqueline SMOLLAR (1985) resumen las percepciones adolescentes del padre como una figura de autoridad o como un administrador de procedimientos justos, que da consejos sobre cuestiones prácticas y orientaciones para la conducta. Con frecuencia, los hijos varones participan con su padre en la resolución de problemas prácticos y en actividades recreativas, pero tanto las hijas como los hijos suelen considerar a su padre como aquella persona que suministra lo necesario, aconseja, soluciona problemas y actúa como árbitro de disputas graves que requieran la aplicación de principios imparciales. Las relaciones entre madre e hija son complejas, combinando una autoridad atemperada por la intimidad y, por tanto, la igualdad. "Las hijas se sienten con libertad para confiar en sus madres, así como para luchar contra ellas y desobedecerlas" (1985, pág. 70). Los hijos varones suelen percibir a sus madres como personas cariñosas y que se preocupan, aunque intrusivas. Tanto las hijas como los hijos describen a sus madres como personas que imponen una disciplina, interlocutoras, atentas a sus necesidades y que resuelven sus problemas personales. Reconocen la disposición de las madres a escuchar sus confidencias.

Con respecto a las amistades adolescentes, "en todas las culturas, se descubre de forma tan consistente una pauta de afiliación del mismo sexo que da la sensación de que esta tendencia sea una característica universal del comportamiento social humano" (GOTTMAN, 1986, pág. 140). John GOTTMAN señala tres

razones de ello: la evidente semejanza del yo refuerza la atracción interpersonal; el refuerzo de los adultos, y los estereotipos del papel sexual del grupo de compañeros. Los grupos de amigos varones suelen ser amplios, colectivos, formados en torno a juegos deportivos al aire libre, alejados de la supervisión adulta y extendidos por un gran espacio físico. Las amistades de las chicas abarcan redes exclusivas más pequeñas, cercanas a los adultos y confinadas, a menudo, a un dormitorio. Con frecuencia, las chicas "se limitan a hablar". El estudio de YOUNISS y SMOLLAR sobre 400 adolescentes descubrió que, mientras que la mayoría de las amistades íntimas de las chicas se caracterizaban por "las actividades compartidas; la intimidad mutua; la comprensión mutua; la aceptación de las diferencias de opiniones y el respeto a las mismas; la amplitud y variedad de los temas de diálogo, y la percepción del yo como relajado, abierto, natural, sociable, aceptado y aceptador" (1985, pág. 109), estas pautas sólo caracterizaban al 45% de las amistades de los chicos. En otro 30% de chicos, existía la actividad compartida, pero se apreciaban reservas de comunicación. Para el 25%, la intimidad y la comprensión mutuas no eran relevantes en absoluto para las amistades de los chicos. GILLIGAN dice también que la resistencia de las chicas al desapego subraya la complejidad ética que oscurece las descripciones ortodoxas de las relaciones; ese apego indica una "lucha para encontrar una solución inclusiva al problema del conflicto de lealtades" (GILLIGAN, 1988, pág. 13). Insiste en que la dependencia no es una debilidad, sino que forma parte de la condición humana, de la cadena de interdependencia, de la confianza mutua, de la comodidad, la escucha, la comprensión y la atención dispensada a las necesidades de cada cual. Parece que las pruebas demuestran que las chicas se dan cuenta de la importancia de la interdependencia con mayor rapidez que los chicos.

A menudo, mi casa está llena de niñas y niños. Mis hijos varones utilizan el teléfono como instrumento para quedar con sus amigos, que entran y salen para intercambiar cromos de deportes, monopatines, bicicletas, jugar con el ordenador o con algún balón, lanzándolo con el pie o con la mano. Tienen un montón de amigos. Mi hija se sienta y habla por teléfono durante horas. Cuando vienen sus amigas, se acomodan en su cama para hablar de la forma de arreglarse, de otras amigas, de los chicos, de sus problemas personales, o de los padres. Para ella, es fundamental tener varias "mejores amigas". Tiene un guardarropa considerable y sus amigas le prestan prendas de vestir y se las piden prestadas con la facilidad que permite la intimidad. Parece haber una diferencia real entre el modo de valorar la amistad de las niñas y el de los niños, diferencia creada por la distinta socialización de género, y muy reforzada por determinadas estructuras sociales, como la educación, los modelos de rol y los medios de comunicación, que influyen incluso en niños no socializados a base de estereotipos. ¿Cómo se traducen estas diferencias de género a las amistades adultas?

3. Las amistades de los hombres

"Todas las chorradas de los compañeros. Yo tengo compañeros, no amigos" (COLLING, 1992, pág. 55). Es curioso que un número cada vez mayor de hombres que escriben sobre la amistad confirma la superficialidad de muchas relaciones masculinas. Se refieren al compañerismo o la camaradería que se establece en

momentos difíciles o en la participación común en experiencias únicas, como los marineros en travesías largas, los varones adolescentes en un campamento de verano y, especialmente, los soldados en las trincheras, compañeros de fatigas en la guerra, que comparten en profundidad los problemas personales en circunstancias muy anormales y, en consecuencia, crean unos vínculos únicos que pueden persistir una vez finalizada la guerra. Sin embargo, los camaradas están "vinculados mutuamente en calidad de otros generalizados" (STRIKWERDA y MAY, 1992, pág. 113), porque aquí se produce un respeto imparcial hacia el camarada soldado, compatriota o compañero de trabajo que puede llevar consigo un distanciamiento emocional.

Las relaciones de los hombres con otros hombres están marcadas característicamente por las actividades compartidas, como ir juntos al bar, a un partido, a practicar algún deporte, a arreglar, reparar o construir determinados objetos. Con frecuencia, los diálogos se concentran en los deportes, en la puesta en común de los conocimientos y destrezas, el trabajo y las conquistas sexuales. Estas actividades comunes giran en torno a la típica socialización masculina, con una orientación hacia el logro. El logro y las relaciones competitivas unen a un equipo de fútbol, pero, en las relaciones interpersonales, "hacen que los hombres sean reacios a revelar aspectos de sí mismos que pudieran hacerlos vulnerables" (STRIKWERDA y MAY, 1992, pág. 118). Pegar una patada a un balón, conseguir un aumento de sueldo, tener una preciosa amiguita son logros tangibles, que afirman la masculinidad. No es fácil que un hombre reconozca ante otro que se encuentra herido, preocupado, solo y confuso, aunque es frecuente que sí lo haga ante una mujer. "Al ser, por formación, hacedores, devalúan el ser, considerándolo accidental con respecto a la amistad" (COLLING, 1992, pág. 93). Un componente importante de esta orientación a la actividad y a la supresión de la apertura emocional es que, con frecuencia, el sexo es el único acto de ternura de los hombres, aunque también simbolice un "sustituto de la expresión de la mayor parte de las emociones: miedo, ansiedad, daño, pérdida, desilusión" (COLLING, 1992, pág. 67), lo que significa que el sexo puede ser también un acto de violencia, poder y control.

El principal obstáculo para llegar a la intimidad en las relaciones entre hombres radica en el culto masculino a la rudeza, en la que las ideologías que rodean la masculinidad e idealizan la agresión, la autosuficiencia y la abstracción del contexto se refuerzan mediante una autonomía objetivadora, emocionalmente distanciada. Veamos, por ejemplo, la vida en un internado de elite, en el que la cohesión del dormitorio se consigue por medio de un espíritu de grupo que convierte en víctima a cualquier chico que parezca débil, raro, torpe o educado. La cultura escolar de la violencia cotidiana, en la que los niños empujan, dan codazos y sueltan palabrotas se acepta como normal, lo que supone que generaciones de chicos crecen relacionando la agresión física y la supresión de las emociones con la masculinidad, quedando dislocadas la razón y la emoción. David JACKSON resume con toda agudeza sus experiencias escolares. Es "difícil llevar la cuenta de los costes emocionales y sociales de esa época en la que había que 'actuar con dureza y hablar con rudeza'" (1990, pág. 205) y en la que se privaba a los niños de una ternura afectiva.

Otro obstáculo para que los hombres desarrollen la tendencia a la intimidad es la asociación de la expresividad emotiva con la feminidad y, en consecuencia,

la frecuente negación masculina de la existencia o la legitimidad de sus propios sentimientos. Cuando sucede esto, es difícil que la apertura personal vaya más allá de lo superficial. Impide hablar a un hombre con otros hombres de cómo se siente aún afligido por la pérdida de su hijo malogrado, de los abortos de amantes anteriores o de la colección de muñecas hechas a mano por su madre y vendidas por su padre inmediatamente después de su muerte. Las insinuaciones homofóbicas también sirven de obstáculo a las amistades entre los hombres, sobre todo cuando sus respuestas emocionales se centran de forma singular en expresiones sexuales. El tacto no sexual supone una amenaza para algunos hombres heterosexuales. Muchos hombres homosexuales, para quienes no constituye ningún problema la vulnerabilidad emocional, tienen mayor libertad para explorar unas relaciones profundas con otros hombres, aunque no sean sus compañeros sexuales. Entre las estructuras sociales y las amistades de los hombres existe una fuerte conexión. Cuando cambian las definiciones y expectativas respecto a la masculinidad, las amistades entre hombres se refuerzan de forma positiva (NARDI, 1992). Los hombres pueden aprender a intimar más entre sí mediante un compromiso mutuo más fuerte, hablando sobre ellos mismos y abriéndose a los demás. Un aspecto esencial de la deconstrucción de la masculinidad consiste en aceptar que "ha llegado el momento de valorar el compañerismo por su contribución a nuestra supervivencia y desarrollo, pero reemplazándolo por la amistad" (COLLING, 1992, pág. 159).

4. Las amistades de las mujeres

¿Qué hace cualitativamente diferentes las amistades de las mujeres con otras mujeres de las de los hombres con otros hombres? Quiero señalar tres factores importantes. *En primer lugar,* históricamente, las amistades de las mujeres se han centrado en un tipo de apoyo único que surge de la vida cotidiana concreta, sobre todo de la vida de las mujeres como madres. *En segundo lugar,* el afecto real hacia otras mujeres afirma aspectos vitales comunes de la subjetividad femenina. *En tercer lugar,* la amistad íntima requiere una parcialidad preocupada a favor de otras personas concretas, aptitud que las mujeres parecen haber desarrollado más que los hombres. Antes de extendernos sobre estos factores, quiero hacer una matización importante respecto a la retórica de la "hermandad femenina", que constituye una herramienta política importante, pero no lleva necesariamente a la amistad.

La expresión de la amistad femenina no se queda sólo en la emotividad, sino que supone la participación compartida en un mundo común, una mezcla de aspectos personales y políticos de la vida que confiere su fortaleza a la amistad de las mujeres. La "hermandad femenina" es diferente. Gran parte del feminismo de la segunda ola se fundaba en una mentalidad de víctimas, en que todas las mujeres estaban oprimidas por todos los hombres y, en consecuencia, se suponía que, de la unión de las mujeres, surgiría una resistencia colectiva y unos vínculos protectores. Sin embargo, la naturaleza de la participación compartida de las mujeres heterosexuales se orienta hacia los hombres de sus vidas respectivas y, para algunas lesbianas, se realiza mediante el paso a una disociación separatista del mundo machista. Una hermandad femenina superficial se con-

vierte en un cortocircuito de la política feminista. Solamente la conjunción en la resistencia no basta para unir a las mujeres trascendiendo la lucha, sino que, en realidad, naturaliza y sentimentaliza la amistad femenina.

Sin embargo, hubo estrategias claras que defendían el separatismo y representaban la comunidad política feminista como un grupo familiar de hermanas. Claudia CARD explica que el separatismo no es un aislacionismo, sino "la ruptura de ciertos *lazos* con los hombres y con las prácticas al servicio de los varones" (1988, pág. 127). Kathleen JONES indica que, cuando los vínculos afectivos sustituyen a los funcionales, se produce un desarrollo creativo de la personalidad, en vez de unos objetivos instrumentales; un sentido compartido de comunidad, en lugar de unas normas competitivas. Destaca que definir "a la ciudadana en la política feminista como... amiga transforma las características de la ciudadanía" (1990, pág. 807). Supone el cuidado y atención en todos los sentidos y el desarrollo de la solidaridad. Sin embargo, en la práctica, las expectativas de la conducta "políticamente correcta" y las promesas de cuidado y atención total han llevado a declarar culpables y reducir al ostracismo a las mujeres que no se han adaptado a esa situación. Estoy de acuerdo con RAYMOND en que "la actividad política [feminista] consiste en algo más que en la simple lucha y el conflicto con los hombres y la supremacía masculina. Su finalidad es unir a las mujeres con nuestros Yoes y con las demás" (1987, pág. 174). Reiterando el ideal griego de la amistad, la política feminista que se deriva de una amistad compartida afirma unos valores y atractivos similares que establecen relaciones con el mundo cotidiano de las relaciones personales, como la vida familiar, el trabajo, el ocio, los sueños y las preocupaciones. Este tipo de amistad garantiza una vitalidad inherente a las mujeres que se unen para confirmar un mundo que comparten con otras mujeres.

Teniendo presentes estas matizaciones, revisaré a continuación las tres principales cualidades características de las amistades femeninas: apoyo único, afecto auténtico, particularidad responsiva. **En primer lugar** el apoyo es una característica distintiva de la amistad femenina. En el pasado, sobre todo en las clases trabajadoras, en las que la vida cotidiana era una verdadera lucha, las tradiciones de la amistad femenina se basaban en los parientes y las vecinas, que se convertían en amigas al compartir las cargas domésticas. Las mujeres se encargaban, por turno, de cuidar a los niños, los ancianos y los inválidos; acompañaban a quienes estaban postrados y mitigaban el dolor. En las ciudades industriales, con casas de vecinos, había una "convivencia de esposas" que constituía el horizonte vital de muchas mujeres (LIMB, 1989, 54), factor que los planificadores urbanos posteriores no han tenido suficientemente en cuenta. Como dice BEAUVOIR, el valor de estas relaciones es el "ingenio moral" y la "autenticidad" con las que "una mujer ayuda a la otra, dialogan sobre sus problemas sociales, creando cada una para las demás una especie de nido protector" (1975, pág. 55). El apoyo mutuo permitía a las mujeres admitir a las otras cuando estaban demasiado cansadas, enfermas, pobres, agotadas por los continuos e incontables embarazos. El apoyo mutuo llevó a unas amistades basadas en lo cotidiano.

En la actualidad, la reordenación urbana, grandes casas valladas, la movilidad de las sociedades, la segregación de las redes familiares, el divorcio y la separación han creado una dislocación social y alterado la naturaleza de muchas de estas relaciones de apoyo. Precisamente a causa de estos cambios, cada vez

se valora más la amistad como piedra angular de la sociedad, como una forma de sostener a las mujeres en las numerosas y variadas decisiones que tienen que tomar en su trato con los hombres, relaciones de pareja, niños o trabajos. Las niñas aprenden pronto esta postura de apoyo a través de la coartada, "Yo estaba en casa de Holly", una manera de encubrir una cita secreta, un intento de evitar hacer daño a los padres, y que contarán más tarde con todo lujo de detalles a las amigas íntimas. Sue LIMB (1989) alude a la "espaciosidad" de la amistad femenina, que permite lo "subversivo" y lo "satírico", lo coqueto y lo fantástico. La intimidad compartida de los diálogos de corazón a corazón da a la relación la profundidad de un conocimiento reconfortante de una misma.

La segunda característica principal de la amistad femenina radica en la profundidad del afecto. Janice RAYMOND, en su *A Passion for Friends*, plantea un fuerte argumento, que yo amplío en el apartado 5: "la amistad comienza con la afinidad que una mujer tiene con su Yo vital" (1986, pág. 5). Hablar de una amiga como de "otro yo" presupone el amor a una misma. Esto es importante, porque las mujeres que se dedican al servicio de los demás pierden con frecuencia su sentido del yo en la atención a los otros. RAYMOND utiliza la expresión *Gyn/affection* para expresar un "*continuo* de la amistad femenina" (1986, pág. 15) que lo abarca todo. El continuo da idea de movimiento, de crecimiento y desarrollo personales. Su forma de expresión es fuerte: "la fuerza de la amistad femenina... provoca una respuesta dinámica... que libera y refuerza movimientos de todo tipo. Se atrae para causar un movimiento hacia" (1986, pág. 41). Se trata de una atracción en la que "las mujeres afectan, mueven, provocan y despiertan a cada una de las demás hacia la plenitud del poder" (1986, págs. 9, 229). Esta pasión vital es la fascinación por la compañía de quienes nos liberan de nosotras mismas cuando estamos deprimidas, nos ayudan a realizar todo nuestro potencial, que golpean en las fuentes más profundas de nuestro yo. Esta amistad ideal se extiende más allá de la charla social, hasta el espacio "en el que el Yo femenino puede crecer" (1986, pág. 9). La visión que tiene RAYMOND de la amistad femenina no se basa en una ontología femenina relacional esencial y naturalizada, pues esto representaría el romanticismo de la hermandad femenina, sino que contempla en la historia las instituciones que apoyaron y potenciaron a las mujeres, como los conventos europeos antes de las restricciones de la clausura y las casas chinas de solteras, creadas por mujeres que no se casaban. Su visión de la amistad femenina se cristaliza en la vida ordinaria cotidiana, que está anclada en unos vínculos culturales y materiales creados con otras mujeres.

El afecto apasionado que sirva de apoyo a otras mujeres requiere una tercera característica distintiva de la vida de muchas de ellas: la sensibilidad con respecto "al dominio de otras personas concretas", donde el yo está "íntimamente entrelazado en las relaciones con otras" y las otras "no son algo que se pueda universalizar" (HELD, 1987, pág. 118). La amistad supone parcialidad. Esta parcialidad no es exclusivamente femenina. La mayoría de nosotras no dudaría en dar preferencia a la amiga que se ahoga antes que al extraño que se ahoga. De ello, hay explicaciones morales que tienen que ver con la particularidad de las relaciones íntimas. Al explicar la naturaleza de esta particularidad, quiero hacer tres indicaciones que dirijan aún más la atención a la prioridad que muchas mujeres dan a las relaciones de amistad. *En primer lugar,* las relaciones especiales son relaciones morales, pero la bibliografía no otorga a la relación el peso moral

que merece. *En segundo lugar,* hay diferencias importantes entre los modos adecuados de interacción en las relaciones que se establecen en el ámbito impersonal, imparcial y público y los correspondientes al mundo personal y privado de las relaciones íntimas. *En tercer lugar,* las relaciones íntimas estimulan unos compromisos particulares con personas únicas e irreemplazables. Estudiemos estas indicaciones relacionadas entre sí con mayor detenimiento.

En primer lugar, la amistad es una relación moral especial. Según Iris MURDOCH (1970), la tarea fundamental del agente moral supone la percepción amorosa de otro individuo. Su idea consiste en que la moralidad requiere una "responsividad preocupada", una "atención amorosa" a otras personas particulares, una particularidad irreductible a la universalidad. En los escritos de MURDOCH, queda claro que nuestra moralidad surge en nuestras relaciones personales. Por ejemplo, la atención amorosa a nuestras amigas supone comprender sus necesidades particulares, de forma que podamos relacionarnos con ellas de manera significativa. La tarea moral no consiste sólo en encontrar principios universales que rijan la amistad, sino en atender a la individualidad de nuestras amigas. Con frecuencia, las teorías éticas, que consideran como valores morales fundamentales otros aspectos, como la justicia y la imparcialidad, pasan por alto las relaciones especiales como la amistad. Las feministas y los teóricos de la comunidad insisten en que las relaciones humanas exigen una atención moral sostenida.

La amistad, en cuanto relación de particularidad parcial, no es menos relación moral que las relaciones de unos burócratas eficientes que trabajen con unos procedimientos imparciales y universales correspondientes a las políticas de igualdad de oportunidades. Como señalamos en el apartado 2, aquí radica la tensión fundamental entre las perspectivas de la justicia y de la atención personal. La imparcialidad se considera esencial en el razonamiento maduro sobre la justicia. En las relaciones de amistad, estamos implicadas en los papeles que asumimos y no podemos permanecer como observadoras imparciales. A menudo, las mujeres se sumergen en sus relaciones. No se trata de que no puedan ser imparciales, sino que al procurar determinar lo que está bien y que está mal, lo que es justo y lo que es injusto, reconocen a menudo que la auténtica identificación con los demás considera que la abstracción y la imparcialidad son inadecuadas en las crisis humanas reales. Este reconocimiento se deriva, con frecuencia, de las exigencias de los cuidados infantiles, cuando hay que atender adecuadamente a niños hambrientos, cansados, resfriados, enfermos y trastornados. De modo semejante, cuando nuestra amiga está triste o deprimida tras un aborto, nos identificamos amorosamente con sus necesidades. Como señalé en el apartado 3, los hombres que escriben sobre la amistad admiten que una limitación de las amistades típicas masculinas consiste en que raramente se conocen lo suficiente para responder a las necesidades específicas de cada uno. La amistad es una relación moral importante.

En segundo lugar, las relaciones imparciales y parciales son morales, pero hay diferencias entre los requisitos, expectativas y pautas de cada clase. Las normas de la imparcialidad exigen que tratemos a las personas de forma abstracta y generalizada. Aunque hay rasgos universales que corresponden a la categoría general "amigos", respondemos a los rasgos concretos que posee cada uno. Queremos a determinadas amigas y amigos: Sally, Helen, Carol. Nos gustan sus rasgos específicos , como su espontaneidad, su lógica clara, sus talentos musi-

cales, su ingenio, su risa contagiosa. "La justificación de la acción de acuerdo con esas razones personales está relacionada con nuestra autonomía personal" (BLUM, 1986, pág. 345), una cuestión que trataré escuetamente. Nuestro yo está ligado a esta prioridad que concedemos a la amistad. Sin embargo, la parcialidad no impide la imparcialidad. Marcia BARON sostiene que, a menudo, es precisa la imparcialidad para mantener una relación de intimidad. Pone el ejemplo del error que supondría favorecer a un nieto y no dar nada a su hermano pequeño. "Como las exigencias de imparcialidad son tan evidentemente contextuales, el agente que juzgue que tratar a Fulano de Tal como a una persona especial... sea permisible necesita una reflexión y una sensibilidad considerables" (1991, págs. 837, 838). Como sostiene BARON, aunque nuestros comportamientos y expectativas con respecto a nuestros amigos sean diferentes de los que mostremos en relación con otras personas a las que conozcamos de forma casual, permanecen vigentes ciertos principios morales, como el respeto a la intimidad y la autonomía. Debemos tener mucho cuidado cuando tomemos prestadas las pertenencias de nuestros amigos, pero disponemos de un margen más amplio en relación con nuestras amistades íntimas, lo que requiere un juicio contextualizado. Por tanto, como afirma Michael STOCKER, establecemos una clasificación de nuestras responsabilidades ante nuestros amigos, pues la educación moral, la sensibilidad y el carácter contextual de las situaciones hacen falta tanto respecto a las obligaciones como en relación con la amistad (1987, pág. 60). STOCKER sostiene que los derechos y las responsabilidades, las obligaciones y las amistades están íntimamente relacionadas.

De acuerdo con lo anterior, mantengo que, en la mayoría de las amistades, siguen existiendo tensiones entre la justicia y la atención personal, aunque se produzca una interacción dialéctica (PORTER, 1991). La justicia, que se supone adecuada para el mundo público y formal de las relaciones sociales, desempeña una función específica en nuestra vida cotidiana. Como señala Neera Kapur BADHWAR, cuando los amantes o amigos rompen sus relaciones, sus quejas comunes suelen referirse a "que han sido manipulados, utilizados, les han atribuido motivos falsos, se les ha dejado al margen sin razón... han sido tratados injustamente" (1985, página 123). Los conceptos y prácticas de la justicia apoyan las disposiciones necesarias para un tratamiento justo de los amigos. Sólo cuando vemos el amor y la amistad como cuestiones morales, como componentes importantes de la vida moral, reconocemos el valor moral de la amistad y que la justicia es una virtud fundamental de ésta. Las dimensiones morales de estas relaciones generan los fundamentos racionales con arreglo a los cuales actuamos. El modo de tratar a una amiga nueva, a una antigua amiga, a nuestra mejor amiga o a una amiga dolida es diferente. Cuanto mayor sea nuestra experiencia de juicios sensibles, reflexivos y contextualizados, mejor será la atención personal que dispensemos.

En consecuencia, **el tercer aspecto** que quiero señalar es que las amistades íntimas requieren unas responsabilidades comprometidas y particulares. Como dice FRIEDMAN, la intimidad exige la parcialidad, una atención especial, la responsividad y el favoritismo (1991, pág. 818). Ser amiga o amigo supone comprometerse con nuestra amiga o amigo y confiar en ellos. El centro primordial de atención está constituido por "las necesidades, los deseos, las actitudes, los juicios, los comportamientos y, por encima de todo, la forma de ser una persona particular" (FRIEDMAN, 1989b, pág. 4). Una amiga es única, de manera que la parcialidad

nos exige responder específicamente a quien ella sea, alguien a quien amamos por sus cualidades y no por las que desearíamos que tuviera. Kapur BADHWAR (1987) distingue estas aptitudes únicas. Si amo incondicionalmente a una persona, no importan demasiado sus cualidades. Si quiero a una amiga en un plano instrumental, por los beneficios que para mí se deriven de ciertas aptitudes concretas, el valor de mi amiga depende de mis deseos y puedo desprenderme de ella cuando los haya alcanzado. Si mi objeto de amor es una amiga específica, con una individualidad concreta, ésta abarca toda la constelación de cualidades morales, psicológicas, estéticas e intelectuales que posea y ella será irreemplazable. "Amarla y disfrutar con ella no se corresponden del todo con amar a otra persona y disfrutar con ella... la pérdida de la antigua amiga es una pérdida característica y la adquisición de la nueva amistad es una adquisición diferente" (BADHWAR, 1987, pág. 14). En consecuencia, mi responsabilidad comprometida requiere un conocimiento íntimo de la mejor manera de cumplir mis deberes de amistad, de atender a la persona, de ser responsiva, de escuchar, ser sincera y ser buena con mi amiga. Las prioridades que muchas mujeres dan a la atención personal y a los aspectos relacionales se traducen con facilidad en amistades, en las que abundan el apoyo, el afecto y la particularidad parcial.

5. Confianza en una misma y amistad

Antes de adentrarnos más en la comprensión feminista de la amistad, quiero aclarar que sus condiciones generales se aplican tanto a mujeres como a hombres, pero, a menudo, la experiencia que tienen éstas de las relaciones de atención personal distinguen cualitativamente sus amistades. En el marco de estas condiciones generales, tanto las mujeres como los hombres reconocen que la amistad es un acto de buena voluntad. De por sí, la benevolencia no constituye la amistad, pues somos amables con los vecinos y los extraños. Las amigas y amigos se definen por el bien que hacen en beneficio de sus amistades respectivas. Los amigos y amigas íntimos son "personas a las que y con las que podemos manifestar del modo más completo y continuo nuestra propia bondad" (SHERMAN, 1987, pág. 595). Como ya he insistido, la amistad es una relación fundada en principios. Mary WOLLSTONECRAFT, en *A Vindication of the Rights of Women* (1792), escribe: "la amistad es un afecto serio; el más sublime de todos los afectos, porque está fundada en un principio sólido y se cimenta con el tiempo" (en: ENRIGHT y RAWLINSON, 1991, pág. 151). La amistad es duradera, permanece "con independencia de los caprichos de la suerte y sin que importen las separaciones en el tiempo y en el espacio" (ARMSTRONG, 1985, pág. 212). Los comportamientos, ideas, experiencias compartidas y lealtades probadas del pasado crean unos vínculos especiales. La atención personal, el interés y la preocupación por el otro en una amistad se construyen sobre un conocimiento básico de la confianza y la intimidad del pasado (BLUM, 1980, pág. 69). Confiamos en que nuestras amigas y amigos serán sinceros con nosotras, serán justos, considerarán lo que sea mejor para nosotras y, de igual manera, nosotras tratamos bien a nuestras amigas y amigos, porque la amistad produce unas expectativas y unos deberes especiales. La reciprocidad de confianza, atención afectuosa y apertura íntima del yo suele construirse con el tiempo y "esta reciprocidad constituye la base de unas respon-

sabilidades especiales" (ANNIS, 1987, pág. 352). Aceptamos las ideas de la otra persona, escuchamos, mantenemos las promesas y conservamos las confidencias, compartimos nuestras pertenencias y damos apoyo emocional.

Para ARISTÓTELES, los amigos constituyen el "más grande" y "más necesario" de los bienes exteriores. Vuelvo aquí sobre la idea de que "al escoger a un sujeto como amigo, seleccionamos 'otro yo' que comparte el sentido de nuestros compromisos y fines y el significado de lo que nosotros consideramos, en último término, como 'lo bueno y lo agradable' de la vida" (SHERMAN, 1987, pág. 597). Con las amigas y amigos, adoptamos una concepción compartida del "buen vivir", a través de opciones mutuas que manifiestan los compromisos compartidos respecto a los objetivos de la vida, objetivos que pueden abarcar unas formas de vivir cooperativas, comunitarias y armoniosas. Lloro con la tristeza de mi amiga, disfruto con su placer. Su felicidad afecta mi felicidad. Cuanto más conozco del carácter y las necesidades de mi amiga, mayor es mi apego y más me identifico con sus alegrías y tristezas. El origen de la amistad con una persona es otro yo y el origen se sitúa en el amor a una misma. Escoger a otra persona basándose en una personalidad estable presupone la confianza en y el conocimiento de una misma. Esta confianza en sí mismo es válida tanto para las mujeres como para los hombres pero, como muchas mujeres siguen considerando que la atención a los demás es más importante que la que se otorguen a sí mismas, hay que prestar especial atención al sentido del yo de las mujeres. Quiero concluir este capítulo afirmando que el concepto feminista de la amistad se construye sobre el carácter relacional de la atención a los demás y exige unas ideas y prácticas fuertes de confianza en sí misma.

En primer lugar, tengo que calificar la idea de la amiga o amigo como "otro yo". Al situar el origen de la amistad en el amor a uno mismo, ARISTÓTELES da por supuesto que los amigos son del mismo sexo y necesariamente varones. Ampliando esta idea, C. S. LEWIS escribe: "los sexos tendrán que encontrarse en Afecto y Eros, pero no en la amistad, porque sólo en raras ocasiones han tenido entre ellos la camaradería en actividades comunes que es la matriz de la amistad" (1963, pág. 105). Robert ARMSTRONG está de acuerdo con LEWIS en que "Eros tiende a la prioridad sobre la amistad en las relaciones entre hombres y mujeres... los seres humanos son amigos o amantes, pero es raro que sean ambas cosas" (1985, págs. 212-213). Esto no es inmutable, sobre todo cuando las mujeres ingresan en el laboral, se mezclan con sus colegas varones y disfrutan de su compañía. El hecho de considerar a un amigo como "otro yo" no significa que tenga que ser del mismo sexo ni se trata de ocultar la diferencia. Si yo soy blanca, de origen europeo, carezco de empleo y estoy casada y tengo hijos, mi mejor amigo puede ser negro, afronorteamericano, soltero y poseer una carrera profesional. Quiero destacar que un amigo como "otro yo" afirma los intereses y objetivos compartidos y sabe cómo llegar a los recursos íntimos. FRIEDMAN lo resume muy bien: "'la pasión por los amigos' es también pasión por el propio *Yo* y la *Auto*-estima afectiva de una mujer es, al mismo tiempo, la realización del *Gyn/afecto*" (1988, pág. 136). El conocimiento de sí misma es fundamental para la amistad. Por tanto, necesitamos estudiar estos tres factores: la función de la confianza en sí mismo en la amistad; la contribución de la amistad al crecimiento pedagógico moral, y la necesidad de unos conceptos fuertes de autonomía.

En primer lugar, el respeto por uno mismo supone una valoración personal de nuestras capacidades, habilidades, opciones, intereses y fines exclusivos que subraya el hecho de que seamos personas dignas y de valía, que tenemos algo que ofrecer a los demás. Para las mujeres, que frecuentemente, se sienten devaluadas y se describen a sí mismas como "simple ama de casa" o "sólo una madre", esto es importante. Las mujeres que cuidan a otras personas hacen continuamente opciones morales importantes, como qué niño o amigo consigue algo, cuándo y por qué. Como seres morales reflexivos, deliberamos sobre las opciones, escogemos basándonos en nuestros juicios, confiando en nuestras capacidades de decisión, aunque aceptando la posibilidad de equivocarnos al escoger. Por ejemplo, creíamos que Sally era nuestra amiga hasta que comenzó a mentirnos. La confianza en nosotras mismas nos proporciona fuerza interior y un sentido positivo de nuestros motivos, competencia e integridad. La confianza en nosotras mismas nos permite actuar como agentes cognitivos, responsables, entre otras cosas, de nuestros compromisos de amistad con otros. No es fácil hacer saber a Sally que nos ha hecho daño con su traición. "El yo de la confianza en sí mismo es el yo cotidiano" (GOVIER, 1993, pág. 116), el yo expresado, situado en determinados contextos sociales con esta amiga, esa amiga posible, esa persona a la que desearías como amiga pero a la que no puedes acercarte. Este "yo es el yo de la relación y el diálogo, así como el yo de la autocomprensión y la acción independiente... El yo es el yo que escucha y habla, que se pregunta, siente y responde, que acepta o rechaza, confirma o no, persiste o desiste" (1993, pág. 117). En este contexto, podemos confiar en que una amiga o amigo no nos haga daño, actúe con integridad hacia nosotros, sea fiable y formal y que se comporte como una buena persona. Es importante fortalecer esta confianza en nosotras mismas, sobre todo teniendo en cuenta la exclusión de las mujeres de los ideales clásicos de la amistad.

Escribe BEAUVOIR: "es raro que los sentimientos de las mujeres hacia sus compañeras lleguen a una verdadera amistad... Sus relaciones no se fundan en sus individualidades" (1975, pág. 558). Yo discrepo. La clase de felicidad y amistad femenina que defiendo están basadas en unas ideas fuertes de individualidad reflexiva y surgen con un sentido ético en la búsqueda de la integridad personal. Por tanto, estudio con mayor detenimiento la idea de la racionalidad de RAYMOND y la confianza en sí misma que supone la amistad. Dice que no puede haber una auténtica amistad entre mujeres que "no provenga de un Yo fuerte" (1986, página 162). Las dimensiones normativas de esta individualidad se apartan del individualismo, porque los yoes se entienden en sus contextos de relaciones con otras personas particulares. La comprensión de lo que tenemos en común con otras mujeres depende de que sepamos qué creemos, pensamos y deseamos. Esto no cierra de antemano la posibilidad de confusión o de incertidumbre ni la posibilidad de que alguien lleve nuestra imaginación hasta unas alturas nuevas, pero se funda en una sana autoestima. Mediante el pensamiento, descubrimos cómo puede ser nuestro yo auténtico. "Éste es el despertar de la amistad femenina, en la que empieza la búsqueda de las otras como mi Yo" (FRIEDMAN, 1988, pág. 132).

El contexto en el que se desarrolla esta autoestima consiste en el reconocimiento de la fragilidad de las amistades íntimas que debe cuidarse con sensibilidad. RAYMOND alude personalmente a la fuerza de la amistad femenina en los conventos, que "debe estar aliada con otras formas de vida emocional, intelec-

tual, social y espiritual" (1986, pág. 112) para sobrevivir. Es decir, las amigas y amigos íntimos conocen muy bien la verdad de cada cual: su crianza, educación, experiencias de trabajo, amantes, familias, esperanzas y temores. El desarrollo de este conocimiento requiere intimidad, tiempo, reflexión y lo que Alice WALKER llama los "rigores del discernimiento", un medio importante de autoestima, que "supera la actitud sentimentaloide... de que el feminismo hace amigas a todas las mujeres" (FRIEDMAN, 1988, pág. 133). Las condiciones de la amistad requieren seriedad, aprecio de la atención personal, preocupación por los demás, atención a las necesidades de las otras personas y un pensamiento minuciosamente razonado. Como ya he señalado, en la tradición clásica se consideraba que las mujeres carecían de los rasgos de personalidad indispensables para una buena amistad: racionalidad, individualidad apasionada, amistad virtuosa. Paul LAURITZEN (1989) niega que la ética de la atención personal sea una forma nueva de romanticismo, destacando su fundamentación en las destrezas *intelectuales* y emocionales que exige en especial la buena maternidad. Sara RUDDICK llama la atención también sobre las formas características de pensamiento que surgen cuando existe la "prioridad de guardar por encima de adquirir, de conservar lo frágil" (1982, pág. 80). Una autoestima afectuosa que atienda profundamente a amigas y amigos concretos requiere unas pasiones muy serias.

FRIEDMAN (1989b) señala un segundo factor de la confianza en sí mismo, un bien importante, a menudo olvidado, que hace posible la amistad: el bien del crecimiento moral. Nuestros primeros valores y reglas morales los aprendemos en la socialización primaria, generalmente en la familia. El apego y la interdependencia familiares constituyen experiencias primarias que vinculan "la psicología del amor con la representación del crecimiento moral y el desarrollo del yo" (GILLIGAN, 1988, pág. 5). El crecimiento moral que apunta FRIEDMAN se produce cuando comenzamos a contemplar nuestras experiencias a una nueva luz, en términos diferentes, cuando las abrimos a la voz del "otro". La amistad nos aporta nuevos puntos de vista, nuevas intuiciones sobre los ámbitos de experiencia que están más allá de nuestros límites personales. Entre los amigos, se produce una puesta en común de historias, experiencias, desacuerdos e incertidumbres, así como de formas alternativas de enfocar los problemas morales que nos permiten crecer al ampliar nuestras bases teóricas y prácticas. La cuestión en la que insisto es que la experiencia personal hace una aportación epistemológica a nuestra forma de construir la moralidad, la subjetividad y nuestras relaciones con los otros.

Por ejemplo, donde hay confianza y apertura personal, llegamos a conocer íntimamente lo que le ocurre a una buena amiga. Cuando esta intimidad se ha ido construyendo con el tiempo, nuestra amiga ve cuándo somos vulnerables y puede advertir si nuestras acciones tienen sentido, es decir, si en realidad concuerdan con quienes somos. Imaginemos que yo soy una mujer felizmente casada con hijos sanos. Mi mejor amiga ha dedicado sus energías a su carrera profesional y no le ha sido fácil comprometerse en unas relaciones amorosas. El hombre con el que ha estado compartiendo una casa durante dos años la ha dejado cuando ha descubierto que quería tener hijos. Para mí, sus experiencias son muy vívidas, "con especificidad y riqueza narrativas" (FRIEDMAN, 1989b, pág. 8). No puedo serle de mucha utilidad a mi perturbada amiga si desconozco lo que ella considera importante, lo que la trastorna, lo que le da esperanza, lo que la hace reír, por qué, de repente, quiere tener hijos. "A través del conocimiento íntimo de mis

amigas, participo de forma vicaria en la vida que *encarna y realiza* sus valores divergentes" (1989b, pág. 9). Las amistades amplían las oportunidades de crecimiento en el saber moral, contribuyendo tanto a una pluralidad de puntos de vista que influye en nuestras opciones, valores y principios como al desarrollo de nuestra personalidad. A través de la amistad, nuestra vida se enriquece.

Estoy señalando que las feministas tienen que continuar el proyecto de reconceptuar el tercer factor de la confianza en una misma, que yo llamo *autonomía de la atención personal.* En las descripciones individualistas liberales ortodoxas del yo, la autonomía es el estado en el que la persona es radicalmente independiente, está descargada del apego a los otros, es libre para confiar en sí misma, desligada de compromisos e imparcial. La crítica de este individuo atomista, que se hace a sí mismo, aparece tanto en los trabajos de carácter comunitario como en la teoría feminista. Por ejemplo, como explica Charles TAYLOR, nuestra comprensión de quiénes somos está configurada por el reconocimiento de los otros y su falta nos inflige "heridas dolorosas". Cuando existe un reconocimiento firme, podemos descubrir una identidad individualizada. Esta identidad tiene un "carácter fundamentalmente *dialógico*" (1992, pág. 32), negociado mediante la interacción con los demás. Por ejemplo, "si algunas de las cosas que más valoro sólo me son accesibles en relación con la persona a la que amo, ella entra a formar parte de mi identidad" (1992, pág. 34). La mutua comprensión que lleva consigo una amistad valiosa encierra una profunda riqueza. Lo que TAYLOR destaca es que, en el plano íntimo, realizamos el descubrimiento y la afirmación de nosotras mismas. El problema que comparten las tradiciones comunitaria y feminista consiste en cómo coordinar la importancia de la autodeterminación autónoma con el carácter constitutivo de las relaciones sociales.

Cuando las feministas hablan del "yo en las relaciones", manifiestan "la inseparabilidad del yo y el contexto" (PORTER, 1991, pág. 170) y enuncian con toda claridad que el yo se construye en relación con los otros. Ahora bien, las feministas insisten con frecuencia en las dimensiones relacionales de la identidad de las mujeres y la amistad por encima de la importancia del yo, de ahí la necesidad de reconceptualizar la autonomía. Lorraine CODE (1991) es una filósofa que reflexiona sobre la importancia epistémica del conocimiento de los otros, señalando que el razonador autónomo no sólo aprende a través de la confianza desligada e imparcial en sí mismo, sino también mediante los vínculos con los padres, maestros y amigos. El problema radica en conseguir un equilibrio realista entre el "yo" y las "relaciones", entre la "autonomía" y la "atención personal". A menudo, las mujeres luchan por preservar el sentido de sí mismas como individuos con unos sentimientos, capacidades, valores e identidades específicos en unos contextos en los que todo ello desaparece con frecuencia en las identidades relacionales (GOVIER, 1993, pág. 104). La experiencia de inmersión en las relaciones que tienen las mujeres ha resultado a menudo opresora, al sumergir su autonomía. FRIEDMAN (1989a, pág. 286), manteniendo sus puntos de vista comunitarios, reflexiona críticamente sobre las particularidades morales de las comunidades que puedan estimular unas relaciones no opresoras y en las que nuestros vínculos con los demás formen parte de nuestra propia identidad. Las autoras negras insisten también en la compleja significación de las relaciones en la familia y en la comunidad, entre las mujeres y entre hombres y mujeres. Patricia Hill COLLINS (1990) habla del papel central de las mujeres en las comunidades afronorteame-

ricanas, con redes organizadas, fuertes y centradas en las mujeres de madres biológicas y no biológicas, abuelas, hermanas, tías y primas. Esta idea fuerte del yo en las relaciones se manifiesta en el saber cotidiano, contextualizado y dado por sabido de la educación de los niños en las redes familiares amplias de las comunidades negras. Esta educación "estimula una ética más generalizada de atención y responsabilidad personales entre las mujeres afronorteamericanas que, a menudo, se sienten responsables de todos los niños de la comunidad negra" (1990, pág. 129). En este capítulo, he intentado evidenciar que la *autonomía de la atención personal* garantiza la importancia moral de los vínculos emocionales, afirmando el carácter intrínseco de la conexión humana.

Como dice Diane MEYERS, una mujer autónoma y atenta a las necesidades de los demás no es una mujer que anule su interés por sí misma, sino que adopta la doble postura de ser auténtica con respecto a sus propias necesidades al tiempo que atiende a los demás. MEYERS desarrolla de forma más completa sus ideas sobre la importancia de la autonomía para la subjetividad cuando articula la idea de la "competencia autónoma", que no consiste sino en profundizar en el propio "repertorio de destrezas de coordinación", que abarca las introspectivas, comunicativas, de razonamiento, imaginativas y volitivas (1989, pág. 79). Mediante el ejercicio de esas destrezas, descubrimos *quiénes* somos, qué nos constriñe, limita o estimula y cómo podemos expresar nuestras destrezas autónomas. Para poder basarnos en nuestra reflexión y juicio críticos, hace falta tener una idea clara de la competencia y la valía propias. Tenemos que plantearnos preguntas importantes sobre nuestro auténtico valor y actuar en consecuencia. Aprendemos a través de nuestra acción; de ahí que MEYERS urja a las sociedades para que apoyen las formas autónomas de vida, de manera que la educación de los niños y las instituciones sociales, políticas y económicas sean sensibles a los deseos de autonomía de los participantes (1992, pág. 129). La teoría feminista requiere unos conceptos fuertes sobre la subjetividad. De hecho, "hasta que el Yo sea otro amigo, será a menudo difícil que las mujeres confíen en su capacidad de hacer y mantener amigos" (RAYMOND, 1986, pág. 222). Ya he dicho que la idea feminista de la amistad exige, en primer lugar, la consideración de la confianza en una misma; en segundo, que esto contribuya al crecimiento moral, y, por último, que la síntesis de la atención personal y la autonomía confirme la amistad activa.

Para concluir, la *autonomía de la atención personal* reúne las preocupaciones por los "otros" y por el "yo". La amistad favorece las disposiciones de benevolencia "con respecto a los otros", de manera que podemos ser generosas en los momentos buenos, útiles en los malos, perdonar las ofensas, actuar con justicia, no ofender, hacer daño ni juzgar con dureza, y la amistad favorece, al mismo tiempo, la disposición de autonomía "con respecto al yo", actuando con autodeterminación e integridad, siendo auténtica para con nosotras mismas (KAPUR, 1991, pág. 484). Estas disposiciones se desarrollan con el tiempo a través de nuestras relaciones con los parientes, las personas amadas, los maestros, las compañeras y compañeros, las amigas y amigos, en las que aprendemos a negociar cuando surgen los conflictos entre el yo y los otros y a adquirir las destrezas de la autonomía de la atención personal. Con respecto a los niños, la dependencia de los familiares es el fundamento necesario de su autonomía y, sin embargo, puede acabar con ella si la dependencia es excesiva. Tanto para los niños como para los adultos, la indefensión destruye la autonomía, porque, como hemos vis-

to, la autonomía requiere la conciencia de la capacidad del yo, que sólo es posible en unas estructuras de relaciones que conduzcan realmente a ella. Nuestra dependencia de las otras personas, cuando es recíproca, no es "la antítesis de la autonomía, sino una condición previa literal de la autonomía y la interdependencia, un componente constante de ésta" (NEDELSKY, 1989, pág. 225). Al dar prioridad a la atención personal, NODDINGS rechaza el carácter ontológico del otro, invitando a los padres y maestros a que enseñen a nuestras hijas e hijos a atender a las otras personas, porque "una ontología relacional propone la función fundamental de la relación" (NODDINGS, 1990, pág. 124). He señalado que este carácter relacional no es una pérdida del yo, sino su afirmación a través de nuestras conexiones de atención a los otros. Practiquemos nuestra autonomía en la atención a las otras personas. Como buenas amigas, que apoyan, quieren y responden a las particularidades de cada cual, crezcamos unidas en la amistad.

Bibliografía

ANNIS, D. (1987): "The meaning, value and duties of frienship". *American Philosophical Quarterly,* 24(4), págs. 349-355.

ARMSTRONG, R. (1985): "Friendship". *The Journal of Value Inquiry,* 19, págs. 211-216.

BADHWAR, N. Kapur (1985): "Friendship, justice y superogation". *American Philosophical Quarterly,* 22(2), págs. 123-131.

— (1987): "Friends as ends in themselves". *Philosophy & Phenomenological Research,* 48(1), págs. 1-23.

BARON, M. (1991): "Impartiality and friendship". *Ethics,* 101(4), págs. 836-857.

BENHABIB, S. (1987): "The generalized and the concrete other: The Kohlberg-Gilligan controversy and moral theory". En E. FEDER KITTAY y D. T. MEYERS (Eds.), *Women and Moral Theory* (págs. 154-177). Totowa, New Jersey, Rowman & Littlefield.

BISHOP, S. (1987): "Connections and guilt". *Hypatia* 2(1), págs. 7-23.

BLUM, L. (1980): *Friendship, altruism and morality.* Londres, Routledge & Kegan Paul.

— (1986): "Iris. Murdoch and the domain of the moral". *Philosophical Studies,* 50, páginas 343-367.

CARD, C. (1988): "Female friendship: Separations and continua". *Hypatia,* 3(2), págs. 123-130.

CHODOROW, N. (1978): *The reproduction of mothering: Psychoanalysis and the sociology of gender.* Berkeley, University of California Press. (Trad. cast.: *El ejercicio de la maternidad.* Barcelona, Gedisa, 1984.)

CODE, L. (1991): *What can she know? Feminist theory and the construction of knowledge.* Ithaca, NY, Cornell University Press.

COLLING, T. (1992): *Beyond mateship: Understanding Australian men.* Sydney, Simon & Schuster.

COLLINS, P. Hill (1990): *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment.* Boston, Unwin Hyman.

DE BEAUVOIR (1975): *The second sex* (trad. H. M. PARSHLEY). Harmondsworth, Penguin Books. (Trad. cast.: *El segundo sexo.* Madrid, Aguilar, 1981.)

ENRIGHT, D. J. y RAWLINSON, D. (Eds.) (1991): *The Oxford book of friendship.* Oxford, Oxford University Press.

FRIEDMAN, M. (1988): "Individuality without individualism: Review of Janice Raymond's A passion for friends". *Hypatia,* 3(2), págs. 131-137.

— (1989a): "Feminism and modern friendship: Dislocating the community". *Ethics,* 99, páginas 275-290.

FRIEDMAN, M. (1989b): "Friendship and moral growth". *The Journal of Value Inquiry,* 23(4), páginas 3-13.

— (1991): "The practice of partiality". *Ethics,* 101(4), págs. 818-835.

GILLIGAN, C. (1983): *In a different voice: Psychological theory and women's development.* Cambridge, MA, Harvard University Press. (Trad. cast.: *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino.* México, Fondo de Cultura Económica, 1985.)

— (1987): "Moral orientation and moral development". En E. FEDER KITTAY y D. T. MEYERS (Eds.), *Women and moral theory* (págs. 19-33). Totowa, New Jersey, Rowman & Littlefield.

—; WARD, I. V. y TAYLOR, J. MCLEAN (Eds.) (1988): *Mapping the moral domain. A contribution of women's thinking to psychological theory and education.* Cambridge, MA, Harvard University Press.

GOTTMAN, J. (1986): "The world of coordinated play: Same-sex and cross-sex friendship in young children". En J. M. GOTTMAN y J. G. PARKER (Eds.), *Conversations of friends: Speculations on affective development* (págs. 139-191). Cambridge, Cambridge University Press.

GOVIER, T. (1993): "Self-trust, autonomy, & self-esteem". *Hypatia,* 8(1), págs. 99-120.

HELD, V. (1987): "Feminism and moral theory". En E. FEDER KITTAY y D. T. MEYERS (Eds.), *Women and moral theory* (págs. 111-128). Totowa, New Jersey, Rowman & Littlefield.

HOUSTON, B. (1989): "Prolegomena to future caring". En M. M. BRAVECK (Ed.), *Who cares? Theory, research and educational implications of the ethic of care* (págs. 84-100). Nueva York, Praeger.

JACKSON, D. (1990): *Unmasking masculinity: A critical autobiography.* Londres, Unwin Hyman.

JONES, K. B. (1990): "Citizenship in a woman-friendly polity". *Signs,* 15(4), págs. 781-812.

KAPUR, N. Badhwar (1991): "Why it is wrong to be always guided by the best: Consequentialism and friendship". *Ethics,* 101(3), págs. 483-504.

LAURITZEN, P. (1989): "A feminist ethic and the new romanticism—Mothering as a model of moral relations". *Hypatia,* 4(2), págs. 29-43.

LEWIS, C. S. (1963): *The four loves.* Londres, Fontana Books.

LIMB, S. (1989): "Female friendship". En R. PORTER y S. TOMASELLI (Eds.), *The dialectics of friendship.* Londres y Nueva York, Routledge.

MCKEON, R. (1973): *Introduction to Aristotle.* Chicago, University of Chicago Press.

MEYERS, D. T. (1987): "The socialized individual and individual autonomy: An intersection between philosophy and psychology". En E. FEDER KITTAY y D. T. MEYERS (Eds.), *Women and moral theory* (págs. 139-153). Totowa, New Jersey, Rowman & Littlefield.

— (1989): *Self, society and personal choice.* Nueva York, Columbia University Press.

— (1992): "Personal autonomy or the deconstructed subject? A reply to Hekman". *Hypatia,* 7(1), págs. 124-132.

MILLER, J. Baker (1976): *Toward a new psychology of women.* Bsoton, Beacon Press.

MURDOCH, I. (1970): *The sovereignty of good.* Londres, Routledge & Kegan Paul.

NARDI, P. M. (Ed.) (1992): *Men's friendships.* Londres, Sage Publications.

NEDELSKY, J. (1989): "Reconstructing autonomy: Sources, thoughts and possibilities". En A. C. HUTCHINSON y L. GREEN (Eds.), *Law and the community: The end of individualism?* (págs. 219-252). Toronto, Carswell.

NODDINGS, N. (1984): *Caring: A feminine approach to ethics and moral education.* Berkeley, University of California Press.

— (1990): "A response". *Hypatia,* 5(1), págs. 120-126.

PORTER, E. J. (1991): *Women and moral identity.* Sydney, Allen & Unwin.

RAYMOND, J. (1986): *A passion for friends: Toward a philosophy of female affection.* Londres, Women's Press.

RAYMOND, J. (1987): "Female friendship and feminist ethics". En B. HILKERT ANDOLSEN (Ed.), *Women's consciousness, women's conscience: A reader in feminist ethics* (págs. 161-174). San Francisco, Harper & Row.

RUBIN, L. B. (1985): *Just friends: The role of friendship in our lives.* Nueva York, Harper & Row.

RUDDICK, S. (1983): "Maternal thinking". En B. THORNE y M. YALOM (Eds.), *Rethinking the family: Some feminist questions* (págs. 76-94). Nueva York, Longman.

SHERMAN, N. (1987): "Aristotle on friendship and the shared life". *Philosophy & Phenomenological Research,* 47(4), págs. 589-613.

STOCKER, M. (1987): "Duty and friendship: Toward a synthesis of Gilligan's contrastive moral concepts". En E. FEDER KITTAY y D. T. MEYERS (Eds.), *Women and moral theory* (págs. 56-68). Totowa, New Jersey, Rowman & Littlefield.

STRIKWERDA, R. y MAY, L. (1992): "Male friendship and intimacy". *Hypatia,* 7(3), págs. 110-123.

TAYLOR, C. (1992): *Multiculturalism and "the politics of recognition".* Princeton, Princeton University Press. (Trad. cast.: *El multiculturalismo y la política del reconocimiento.* México, Fondo de Cultura Económica, 1993.)

YOUNISS, J. y SMOLLAR, J. (1985): *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends.* Chicago, University of Chicago Press.

CAPÍTULO III

La maternidad como pedagogía: La psicología evolutiva y los relatos de madres de niños pequeños

Por Anne WOOLLETT y Ann PHOENIX

Introducción

Tradicionalmente, la psicología evolutiva ha intentado comprender cómo evolucionan los niños y cuál es el mejor medio de favorecer esa evolución. Por regla general, no se ha preocupado de cuestionar los valores y premisas que fundamentan la aceptabilidad de los "datos" de la evolución infantil ni el contexto cultural e histórico en el que se realizan las investigaciones (p. ej., BURMAN, 1991, 1993; MORSS, 1994). La interpretación de que las madres constituyen las principales fuentes de influencia en el desarrollo de sus hijos, como responsables de su cuidado y, al mismo tiempo, de su forma de evolucionar se repite una y otra vez. Con respecto a sus hijos, las funciones principales de las madres son las de pedagogas, que crean el contexto de su desarrollo y constituyen el origen de los problemas evolutivos que señalan los manuales de atención y cuidados infantiles (MARSHALL, 1991; WOOLLETT y PHOENIX, 1991). En fechas más recientes, los problemas relativos a la igualdad de géneros, suscitados por el feminismo, han llevado a reconsiderar el grado de la responsabilidad maternal y a reconocer que los padres deberían compartir la responsabilidad de sus hijos y que hay también otras personas que desempeñan ciertas funciones en la vida de los niños. No obstante, aunque se entienda que las madres son fundamentales para el desarrollo de sus hijos, sus experiencias como madres y sus relatos respecto a cómo los crían y fomentan su evolución no suelen tenerse en cuenta. Esto contrasta con los análisis feministas, en los que se examinan, por derecho propio, las experiencias de las mujeres como madres (PHOENIX y WOOLLETT, 1991; OAKLEY, 1979; BOULTON, 1983; WALKERDINE y LUCEY, 1989; RICHARDSON, 1992).

Este capítulo examina algunas formas de organizar la pedagogía para las madres, utilizadas por la psicología evolutiva, tal como lo muestran tres textos recientes y populares destinados a las clases de psicología evolutiva del primer ciclo universitario. Hemos escogido estos textos porque son, en muchos aspectos, progresistaas y esclarecedores. Compararemos las ideas que presentan los textos con los descubrimientos de algunos estudios cuidadosos de madres y

niños pequeños y con las descripciones de las madres que crían a sus hijos. Como veremos, las madres comparten algunos valores y normas que presentan los textos, pero, aunque reconozcan su influencia en la vida y el desarrollo de sus hijos, consideran que la pedagogía constituye sólo un aspecto de sus tareas de crianza. Insistiremos en la necesidad de examinar las consecuencias de las normas de los textos de psicología evolutiva para las mujeres, las madres, los hijos y las descripciones feministas de la maternidad.

La maternidad como pedagogía: Un tema fundamental

En muchos textos de psicología evolutiva (la mayoría de ellos redactados para el mercado estadounidense) está implícita la convicción de que la crianza y el desarrollo del niño tiene un objetivo concreto, consistente en la producción de unos individuos responsables y bien educados. Este objetivo es de carácter específico respecto a una cultura y una clase social, pero los textos no señalan su especificidad. El extracto siguiente muestra qué cualidades de la infancia se consideran positivas, contrastándolas con las negativas, que suelen relacionarse con las hijas e hijos "únicos" (es decir, niñas y niños que carecen de hermanos y hermanas):

> ¿Cómo es el hijo único? La concepción popular del hijo único es la de un "mocoso consentido", con características tan indeseables como la dependencia, la falta de autocontrol y una conducta centrada en sí mismo. Sin embargo, los investigadores presentan una imagen más positiva del hijo único que, a menudo, se orienta hacia el logro y exhibe una personalidad deseable, sobre todo en comparación con los hijos menores y con los de familias numerosas.
>
> (SANTROCK, 1992, pág. 343.)

Tal como indican los textos de psicología evolutiva, las responsabilidades parentales consisten en la promoción del desarrollo de unas niñas y niños orientados al logro, independientes, autorregulados y altruistas. En consecuencia, presentan a los progenitores como la principal variable explicativa e independiente con respecto a la evolución de sus hijos. En estos contextos, el término "progenitores" pretende manifestar el reconocimiento de que tanto las madres como los padres son responsables de los hijos (PHOENIX y WOOLLETT, 1991). Sin embargo, en contra de la ideología igualitaria de género que sugiere el uso del término "progenitor", los textos muestran que las madres y no los padres son las responsables de la evolución de sus hijos:

> A lo largo de la exposición, he utilizado hasta ahora la palabra "progenitores", pero gran parte de las investigaciones a las que me he referido han consistido en el estudio de las madres. De todos modos, parece que muchos de los principios señalados se aplican también a los padres.
>
> (BEE, 1992, pág. 417.)

> Por desgracia, algunas de estas díadas *progenitor*-niño que no consiguen una pronta sincronía interactiva tampoco logran establecer un apego seguro niño-*progenitor* más adelante. La sensibilidad *maternal* a las indicaciones del niño puede desempeñar un papel importante en la aparición del apego.
>
> (HETHERINGTON y PARKE, 1993, pág. 224; la cursiva es nuestra.)

En consecuencia, la aparente indiferencia con respecto al género que supone el uso de la palabra "progenitor" no parece tan ingenua y sirve para mantener las tradicionales divisiones de trabajo, según el género, entre madres y padres.

> Los progenitores desean establecer un vínculo fuerte con su hijo, pero siguen queriendo mantener vínculos fuertes con su cónyuge respectivo y con sus amigos y, *posiblemente*, continuar sus carreras profesionales.
>
> (SANTROCK, 1992, pág. 188; la cursiva es nuestra.)

Con el fin de conseguir unos hijos independientes y cognitivamente competentes, hace falta que las madres (o los padres) se comporten de manera que promueva la independencia y favorezca el intelecto. Por tanto, se presenta la maternidad eficaz o ideal como una mezcla de pedagogía (sobre todo) indirecta y de diligencia en cuanto a la creación de las circunstancias (emocionales y físicas) que estimulen el aprendizaje de los hijos y la adquisición de aquellas características. Con ello, se asume el hecho indiscutible de que esas cualidades son deseables y el modo de conseguirlas.

La definición de lo normal

Muchos textos de psicología evolutiva están redactados con el estilo de presentación "objetiva" de los conocimientos psicológicos más recientes sobre el desarrollo humano, como se aprecia en el extracto siguiente:

> La lectura del rico bagaje de investigaciones... me ha llevado a elaborar la siguiente lista de las cinco características generales de las familias cuyas hijas e hijos consiguen las puntuaciones más elevadas de CI:
>
> 1. *Proporcionan un ambiente físico interesante y complejo* a la niña o niño...
> 2. Son *emocionalmente sensibles* a su hija o hijo y *participan* con ella o él en su actividad...
> 3. *Hablan a su hija o hijo*, utilizando un lenguaje descriptivamente rico y preciso.
> 4. *Evitan los excesos de restricciones*, castigos o control, dando pie a la niña o niño para que explore...
> 5. *Esperan* que su hija o hijo se desenvuelva bien y se desarrolle con rapidez. Destacan y les motivan para el rendimiento escolar.
>
> (BEE, 1992, págs. 226-227.)

Parte de la autoridad que ostentan los textos de psicología evolutiva radica en la diferencia que se establece entre su dominio de la materia y la simple experiencia de los progenitores. Éstos suelen aparecer como fuentes insuficientes y parciales de información sobre sus hijas e hijos (aunque, por supuesto, algunos progenitores también son psicólogas y psicólogos evolutivos), prefiriéndose otras fuentes de datos más "objetivas".

> Con frecuencia, se pide a los progenitores que informen sobre la conducta de sus hijas e hijos. No obstante, esas medidas se critican por su imprecisión, su falta de fiabilidad y la posibilidad de distorsiones.
>
> (HETHERINGTON y PARKE, 1993, pág. 54.)

Sin embargo, hay referencias al hecho de que, aunque los progenitores no estén formados para realizar medidas objetivas (como a través de la experimentación y la observación), que constituyen la piedra angular de la psicología evolutiva, las interpretaciones que hacen de lo que estén realizando sus hijas o hijos pueden proporcionar datos valiosos e ideas interesantes a psicólogos y observadores. La segunda parte de este capítulo demuestra que, con frecuencia, las madres son extremadamente observadoras de cuanto hace su prole y muy reflexivas al respecto.

La definición de las madres como observadoras inexpertas de sus hijas e hijos permite a los autores de los textos de psicología evolutiva dividir su actuación en dos fases. *En primer lugar,* describen la conducta maternal y utilizan, a continuación, sus informes descontextualizados como fundamento para describir el "ejercicio maternal" ideal. El ejemplo de la sincronía entre madre e hija o hijo, al que se alude una y otra vez como requisito previo a la adquisición de la competencia cognitiva y social de niñas y niños, demuestra cómo lo que se observa, de forma "natural", en la interacción entre madre e hija o hijo se transforma a menudo en la conducta ideal de toda madre, sin tener en cuenta que, por regla general, las observaciones se realizan con madres blancas y de clase media, en contextos muy específicos (WOOLLETT y PHOENIX, 1991). El extracto siguiente, sobre la sincronía entre madre e hija o hijo, muestra la primera fase de descripción espontánea de la conducta maternal:

> La interacción de las madres con sus bebés se simboliza como una danza o diálogo en el que las acciones sucesivas de los que intervienen están íntimamente coordinadas.
>
> (SANTROCK, 1992, pág. 189.)

Las afirmaciones sobre la "normalidad" se basan muchas veces en hallazgos en muestras limitadas; un buen ejemplo de ello es la forma de dirigirse los adultos a los niños pequeños, caracterizada por un registro especial del lenguaje, con un tono más elevado que el habitual, contenidos simplificados, repeticiones y más lento que el usual (SNOW y FERGUSON, 1977), que se ha considerado natural e involuntario:

> Es difícil hablar de este modo cuando no estamos en presencia de un bebé, pero en cuanto comenzamos a dirigirnos a él, inmediatamente utilizamos ese registro especial.
>
> (SANTROCK, 1992, pág. 180.)

Sin embargo, como ponen en evidencia las investigaciones realizadas en otras culturas sobre las relaciones entre madre e hija o hijo y el desarrollo de los niños, el uso de este registro especial no es inevitable ni esencial para el desarrollo del lenguaje de los bebés y niños pequeños. En realidad, como señalan SCHIEFFELIN y OCHS (1983),

> las características específicas de la conducta oral de la persona que cuida al niño, que se han descrito como un registro simplificado, no son universales ni necesarias para que el niño adquiera el lenguaje. Los niños blancos de clase media y los niños kaluli llegan a hablar sus respectivos idiomas en el intervalo normal de su desarrollo y, sin

embargo, las personas que los cuidan utilizan una forma de hablar muy diferente en su presencia.

(SCHIEFFELIN y OCHS, 1983, reimpreso: 1991, pág. 226.)

Por tanto, la segunda fase común a los textos evolutivos, la norma para todas las madres a partir de la observación de algunas, es de por sí problemática. Los textos reconocen que los contextos sociales varían y que existe una diversidad cultural. De hecho, HETHERINGTON y PARKE (1993) citan a SCHIEFFELIN y OCHS. No obstante, el reconocimiento de la diversidad no ha llevado a cambios fundamentales del enfoque adoptado en la psicología evolutiva ni a cuestionar el modo de utilizar las investigaciones para deducir que las familias blancas, de clase media y con dos progenitores constituyan un contexto "mejor" para el desarrollo que otros tipos de familias. El hecho de que la psicología evolutiva consiga incluir las nuevas pruebas de las investigaciones y los nuevos desarrollos teóricos en los marcos de referencia vigentes puede considerarse como un refuerzo de la disciplina, pero su eclecticismo no se abre al replanteamiento fundamental de sus parámetros ni a cuestionar el alcance de las teorías contradictorias que, de forma rutinaria, se describen en los textos de psicología evolutiva. (Véase el estudio de HENRIQUES y cols., 1984, sobre el modo de presentarse en un mismo texto unos marcos teóricos de referencia irreconciliables.)

De la descripción a la norma: La culpabilidad de las madres

De este modo, al adjudicar a las madres la responsabilidad de apoyar el desarrollo de sus hijas e hijos mediante el uso de conceptos como "andamiaje", "sincronía" y "registro especial del habla", lo que empezó como descripción de lo "natural" se transforma en normas pedagógicas que consideran a las madres responsables de lo que haga su prole. Incluso cuando los textos se refieren a "progenitores" y a otras "influencias" sobre los niños, es evidente que se está pensando en las madres (como en los ejemplos del apartado anterior sobre la maternidad como pedagogía).

El mensaje de que los progenitores producen el desarrollo de los niños y que la maternidad "ideal" es "natural" conduce con facilidad a "culpabilizar a la madre" cuando el desarrollo de su hija o hijo no se ajusta al nivel óptimo que definen los textos de psicología evolutiva, y los niños no se desenvuelven bien (URWIN, 1985). WALKERDINE y LUCEY (1989) ponen de manifiesto que los imperativos pedagógicos que se espera cumplan las madres llevan con mayor facilidad al fracaso que al éxito:

> Con frecuencia, se hace responsable a la madre del éxito educativo de sus hijas e hijos. Para crear el ambiente correcto para la primera infancia, la madre permite que se "separen" de ella. Esta separación prepara el camino hacia la independencia y la autonomía que, se supone, conducen al éxito educativo... Se adjudica a sus madres el papel de garantes de la certeza de algo que, en la práctica, es imposible que consigan.
>
> (WALKERDINE y LUCEY, 1989, pág. 173.)

A menudo, cuando los textos se empeñan en culpabilizar a las madres, analizan los valores que hacen que unas personas sean buenos progenitores, y que están implícitos en muchas exposiciones sobre el ejercicio maternal bueno o normal, pero también ponen de manifiesto de qué modo se pide a los progenitores que consigan que los niños se regulen a sí mismos de manera que se les induzca a creer que su conducta es el resultado de una elección libre.

> Si los padres son coherentes en su disciplina, utilizan la presión mínima necesaria para modificar el comportamiento del niño y le animan a que considere que él mismo ha decidido aceptar el consejo, es más probable que el niño coopere y adopte o interiorice las normas de los progenitores.
>
> (HETHERINGTON y PARKE, 1993, pág. 429.)

Esto confirma la preocupación de WALKERDINE y LUCEY (1989) respecto al posible carácter opresor de la función reguladora que se espera adopten las madres en relación con sus hijos. Contradice el interés que los textos de psicología evolutiva prestan a la "corregulación" y la "socialización mutua", al defender de forma deliberada que los padres, cuando imponen su poder sobre sus hijos, finjan que lo hacen en beneficio de la pedagogía.

Mantenimiento del statu quo

A pesar de la inclusión de temas nuevos y, en apariencia, más progresistas, como la diversidad en la composición de la familia y en los estilos de vida y prácticas culturales, los textos de psicología evolutiva son profundamente conservadores en sus premisas sobre las situaciones y contextos que permiten una pedagogía "normal" e "ideal". Los problemas relativos a la diversidad cultural y al trabajo de la madre, por ejemplo, suelen tratarse en capítulos añadidos, en vez de incluirlos en el núcleo del texto.

Los textos señalan diversas situaciones en las que puede darse el fracaso maternal (aunque el grado en que se consideren deterministas los factores indicados como causas del fracaso varía según los textos). Por ejemplo, las madres pueden provenir de ambientes poco propicios, haber tenido una mala experiencia con sus propios progenitores, tener una edad inadecuada (aunque algunos textos, como HETHERINGTON y PARKE, 1993, reconocen que la menor o mayor edad no es, de por sí, responsable de los malos resultados obtenidos por el niño), vivir en circunstancias inapropiadas, bien al dar a luz o, más tarde, con el divorcio, utilizar unas estrategias de estimulación y control indebidas o, incluso, ser demasiado "madrazas"

Las consecuencias de proporcionar unos cuidados parentales "equivocados" son graves.

> Los hijos de padres despreocupados no sólo son socialmente incompetentes, irresponsables, inmaduros y alienados de sus familias, sino que muestran también trastornos en las relaciones con los compañeros y en el desarrollo cognitivo, en el rendimiento y en su actuación en la escuela... Este "doble inconveniente" de no disponer de las destrezas necesarias para conseguir algún tipo de recompensa en el plano social o en el académico frecuentemente lleva a la delincuencia de los niños

cuyos padres se despreocupan... La participación de los progenitores desempeña un papel importante en el desarrollo de las competencias sociales y cognitivas de los niños.

(HETHERINGTON y PARKE, 1993, pág. 433.)

Las premisas conservadoras también se observan en el tratamiento de las relaciones de género y de clase social. A pesar de utilizar el término "progenitor", neutro en cuanto al género, los textos contribuyen a mantener desigualdades de género implícitas. Como hemos indicado, no sólo se utiliza con frecuencia la palabra "progenitor" con el significado de "madre", sino que las expectativas sobre las responsabilidades y sentimientos de madres y padres son muy tradicionales. Por tanto, aunque se reconozca que esas responsabilidades pueden provocar tensiones tanto a las madres como a los padres, se aprecia aún un enfoque marcado por las funciones tradicionales de género.

La mayoría de las mujeres suele disfrutar atendiendo las necesidades de sus seres queridos y haciendo que la familia siga su ritmo, aunque las actividades concretas no le resulten divertidas ni satisfactorias. Las mujeres experimentan las condiciones del trabajo familiar, tanto las positivas como las negativas. Nadie las supervisa y no suelen recibir críticas, planean y controlan su propio trabajo y sólo tienen que cumplir sus propias normas. No obstante, con frecuencia, el trabajo familiar de las mujeres es preocupante, cansado, de baja categoría, repetitivo, aislado, inacabado, inevitable y, a menudo, poco apreciado.

(SANTROCK, 1992, pág. 501.)

Las expectativas correspondientes a las funciones tradicionales de género también pueden apreciarse cuando se estudia el trabajo de las madres fuera del hogar. Se reconoce el impacto de los cambios sociales provocados por la actividad laboral generalizada de las mujeres fuera del hogar, pero se da por supuesto que las madres combinan la "carrera profesional y la familia" y los padres no tienen esa doble función. Se aprueba el trabajo de las madres en una serie de aspectos, en cuanto satisfacen las necesidades de los progenitores, proporcionan unos buenos modelos de rol para los hijos de ambos sexos y porque los avances tecnológicos han hecho posible que las mujeres trabajen fuera de casa, hagan las tareas del hogar y todavía les quede tiempo para sus hijos. Sin embargo, el contexto en el que se trata del trabajo materno fuera de casa no modifica ni cuestiona el marco tradicional de las relaciones de género. Esto se aprecia en el tono del debate y en el modo de utilizar la incertidumbre con respecto a las consecuencias del trabajo de la madre para los niños, en la idea de suscitar ciertas cuestiones sobre la conveniencia del trabajo asalariado de las madres, así como sobre la falta de consideración del coste que suponga para ellas el abandono de la actividad laboral:

No obstante, los efectos del trabajo de la madre fuera de casa sólo pueden evaluarse en relación con otros factores, como la razón por la que la madre trabaje, la satisfacción de ella con su papel, las demandas que recaen sobre distintos miembros de la familia, las actitudes de los otros familiares frente al trabajo de la madre y la calidad de la atención y la supervisión sustitutivas que se presten a los niños.

(HETHERINGTON y PARKE, 1993, pág. 453.)

Pero, aunque estemos de acuerdo... en que las conclusiones no son claras (como es mi caso), ¿qué podemos decir a los padres que nos pregunten si el bebé estará bien si *mamá* [la cursiva es nuestra] vuelve a trabajar antes de que el niño cumpla el año? En esto estoy de acuerdo con Alan SROUFE, que dice que, precisamente *porque* no estamos seguros, el consejo más prudente para los padres es que uno de ellos se dedique a cuidar al niño durante el primer año.

(BEE, 1992, pág. 512.)

Otra forma de mantener el statu quo que propician los textos de psicología evolutiva es en las relaciones de poder en la sociedad. Aunque los textos adoptan un enfoque, en apariencia igualitario, de la clase social, la cultura y el carácter étnico y de la diversidad de formas de organización familiar, el concepto de la atención maternal adecuada o ideal se deriva sobre todo de las prácticas de la madre de clase media que está casada con el padre de sus hijos:

El alumno debe tener en cuenta que, aunque las conductas y características de los progenitores están relacionadas con la inteligencia y el rendimiento de los niños, otros factores como *la clase social, la educación y las oportunidades sociales imponen límites importantes* sobre este rendimiento.

(HETHERINGTON y PARKE, 1993, pág. 391; la cursiva es nuestra.)

En los capítulos que analizan las relaciones entre madre e hija o hijo y su influencia en el desarrollo de los hijos no se mencionan las diferencias de clase social, que sólo se destacan cuando se exponen las cuestiones o los problemas que puedan surgir relativos al desarrollo atípico, prestando poca atención a las distintas circunstancias físicas en las que las madres crían a sus hijas e hijos. En cambio, se habla con frecuencia de la diversidad de forma rápida, superficial y simplista; de ahí que tenga el efecto de estereotipar, trivializar y dar un carácter esencial a las clases trabajadoras y a los miembros de los grupos minoritarios, que aún se estereotipan y trivializan más cuando se da por supuesto que los miembros de las minorías étnicas comparten las mismas características, como se aprecia en el siguiente extracto:

Las familias de las minorías étnicas se diferencian de las familias norteamericanas blancas por su tamaño, estructura y composición, su confianza en las redes de parentesco y sus niveles de renta y de educación... Las familias numerosas y amplias son más corrientes dentro de los grupos étnicos que entre los norteamericanos blancos.

(SANTROCK, 1992, pág. 259.)

Esta consideración superficial de las clases sociales y los grupos étnicos queda más patente aún cuando se habla solamente de sus "habilidades sociales", sin examinar las razones de las diferencias que se mencionan; por ejemplo cómo las estrategias que adopten los padres para mantener a salvo a sus hijos pueden estar influidas por el hecho de vivir en hogares pequeños y en hacinamiento. El carácter más o menos "restrictivo" de las madres y el tiempo que dediquen a jugar con sus hijos quizá estén más relacionados, por ejemplo, con la posesión o no de puertas seguras de salida a la escalera y con la posibilidad de mantener bien cerradas las ventanas, o con los medios para lavar y secar la ropa, que con sus

preferencias en cuanto al estilo de crianza y educación de los hijos (MAYALL, 1986; NEWSON y NEWSON, 1968).

Cuando los textos tratan de las familias y madres "problemáticas", se hace más evidente su parcialidad con respecto a las clases sociales. Es mucho más probable que consideren problemáticas, en el sentido de que no proporcionen a sus hijos recursos suficientes de tiempo, lenguaje, educación, espacio, juguetes y otros bienes, a las madres de clase trabajadora. Así, incluso en textos "progresistas", vemos conjuntamente la ausencia normalizada y la presencia patologizada en madres e hijos de clase trabajadora y de grupos pertenecientes a minorías étnicas, sin considerar el impacto diferente que producen en las clases trabajadoras y en las clases medias las normas sobre los cuidados maternales (WALKERDINE y LUCEY, 1989).

> No sólo hay diferencias de clase social en los valores relativos a la crianza, sino también en el comportamiento de los padres. Es probable que los pertenecientes a la clase media expliquen cosas, utilicen alabanzas verbales, empleen el razonamiento acompañando su disciplina y hagan preguntas a los niños. En cambio, los progenitores con pocos ingresos y de clase trabajadora se inclinarán a imponer la disciplina a sus hijos mediante castigos físicos y a ser más críticos con ellos.
>
> (SANTROCK, 1992, pág. 261.)

La función pedagógica de las madres

Los descubrimientos de los estudios relativos a la conducta de las madres con sus hijas e hijos pequeños y sus informes sobre sus experiencias en los cuidados maternales indican una función pedagógica (por ejemplo, TIZARD y HUGHES, 1984). Los extractos siguientes, tomados de conversaciones entre una niña pequeña y su madre, blanca y de clase media, en momentos diferentes del segundo año de vida de la niña constituyen ejemplos de intercambios pedagógicos. En el primero, poco después de que la niña cumpliera 2 años, la madre la anima a que utilice nombres de colores:

Madre: ¿En qué has ido?
Niña: Coche de papá
Madre: ¿De qué color es?
Niña: Azul.
Madre: Azul, bien.
Niña: El coche de mamá.
Madre: Mi coche no es azul. ¿De qué color es el coche de mamá?
Niña: Azul.
Madre: No, ¿no lo recuerdas?
Niña: Gris.
Madre: Gris, bien.
Niña: Papá azul.
Madre: Sí, el de papá es azul. ¿De qué color es el de Hazel?

En el segundo, antes de que la niña cumpliera 3 años, la madre le enseña formas:

Niña: Triángulos.
Madre: Bueno, coge los triángulos. Eso es un triángulo. ¿Cómo sabes que es un triángulo?
Niña: Porque eso no es.
Madre: Sí, lo es.
Niña: ¿No es un rombo?
Madre: No, no es un rombo.
Niña: Es un cuadrado.
Madre: No, es un triángulo. Tiene tres lados: uno, dos, tres...
Niña: Eso es, ¿no?
Madre: No, eso no es un triángulo. ¿Cuántos lados tiene? ¿Puedes contarlos?
Niña: Uno, dos, tres. Eso es un triángulo. Eso también.
Madre: Sí, eso es.

Las descripciones aportadas por las mujeres de sus experiencias como madres, reflejadas aquí mediante los relatos de dos mujeres asiáticas que crían a sus hijos en el este de Londres, muestran también su compromiso para fomentar el desarrollo de los niños mediante el juego:

> Lo pasamos muy bien jugando con ella. Cuando se juega con los hijos, el tiempo pasa volando. Jugamos con juguetes, juegos de mesa, le hablamos y cosas así. Es importante jugar con los hijos, aunque sólo sea un rato. Creo que cuanto más tiempo pasas con ellos, más se sienten queridos y amados y creo que es bueno hacerlo desde el primer momento.

> Vamos con ellos a sitios interesantes, como el zoo. Es probable que sepan muchas cosas de los animales, pero es bueno que vean cómo son. Me gustaría poder llevarlos a las casas de otras personas, para que se den cuenta de lo que significa portarse bien. Hemos empezado a hacerlo. Estamos con ellos y les decimos todo lo que sabemos. Se trata de dedicarles todo el tiempo posible. Cuando empiezan a hablar, hacen montones de preguntas una y otra vez. Creo que hay que ser paciente y responderles.

Las madres citadas señalan los costes y los beneficios derivados de que ellas mantengan una función pedagógica. Un coste es el tiempo. La alusión de la primera madre a "aunque sólo sea un rato" indica que es consciente de que la pedagogía supone tiempo. Un segundo coste se deriva de la norma de centrarse en el niño y mostrarse sensible a sus necesidades y actividades, expresadas aquí como la importancia de ser paciente ante las continuas preguntas. Para ser una "buena" madre, la mujer tiene que dejar de lado sus propias necesidades e intereses. Por regla general, los psicólogos evolutivos, que no suelen observar a las madres cuando sienten que no tienen tiempo suficiente o cuando ya están hartas de todo, no observan estos costes en su forma más apremiante, lo que nos proporciona una explicación de la insuficiencia de las normas que aparecen en los textos de psicología evolutiva. Estos textos presentan un panorama parcial de la interacción entre madre e hija o hijo, aunque sin indicar el grado de esa parcialidad ni las restricciones que pesan sobre el cuadro presentado. El compromiso de las dos mujeres citadas para ser "buenas" madres, con independencia de sus costes, se refleja en el carácter negativo de sus manifestaciones sobre las madres que trabajan fuera de casa porque no están siempre a disposición de sus hijos:

Cuanto más tiempo pasas con ellos, mejor están. (Entrevistador: ¿En qué sentido están mejor?) Pues, actúan con buenos modales, están dispuestos a aprender cosas nuevas. Hay algunas mujeres, como mi cuñada, que van a trabajar y dejan a los niños con la suegra. No pasan mucho tiempo en casa. A mí no me gusta dejarles solos desde muy pequeños.

Pedagogía implícita

Gran parte de la pedagogía que desarrollan estas madres comprometidas es más implícita que explícita, pues enseñan con el ejemplo y apoyando las actividades de los niños y sus intentos de comprender el mundo que los rodea. Con frecuencia, su plan pedagógico no se ajusta a los que aparecen en los textos de psicología evolutiva. Es raro que utilicen explícitamente las expresiones empleadas en los textos de psicología evolutiva, como "destrezas intelectuales", "lenguaje" o "desarrollo emocional" (TIZARD y HUGHES, 1984).

En cambio, las madres se interesan más por la adquisición de información, conocimientos y reglas de sus hijos, en especial los de carácter doméstico, menaje de la casa, sobre los parientes y las relaciones familiares, los cuidados que prestar a los bebés y el desarrollo (TIZARD y HUGHES, 1984). A menudo, las madres hablan a los niños de las reglas sociales y de cómo deben comportarse en las situaciones sociales. Por tanto, su pedagogía está relacionada a menudo con los problemas de la vida real en la que participan constantemente tanto las madres como los hijos (DUNN, 1988). Los principios generales surgen a partir de sus conversaciones y juegos, como puede observarse en el siguiente texto, en el que la madre quiere conseguir que su hija de 2;6 años* comprenda que no debe despertar por la noche a su hermana mayor, relacionando esa recomendación con el cansancio que ésta muestra al día siguiente, cuando tiene que ir al colegio:

Madre: ¿Quién vino a vernos ayer noche? ¿Quién se acercó a mi cama?
Niña: Yo.
Madre: Sí. ¿Y por qué lo hiciste?
Niña: Porque desperté a Nunu.
Madre: ¿Despertaste a Nunu?
Niña: Hum.
Madre: Pobre Nunu; estaba muy cansada esta mañana.
Niña: Estaba malita. Estaba malita.
Madre: Sí, esta mañana, Nunu estaba malita. Creo que estaba así porque estaba muy cansada, porque tú la despertaste. Eso no está bien, ¿verdad?
Niña: No.
Madre: La próxima vez que te despiertes, es mejor que despiertes a mamá y no a Nunu.
Niña: A Nunu, no.
Madre: No, a Nunu no, porque Nunu tiene que ir al cole y nosotras no queremos que esté cansada y malita en el cole, ¿verdad?

* En esta obra la edad cronológica se expresa en años;meses. En este caso, la edad de la niña es de dos años y seis meses. *(N. del E.)*

Estos textos dan idea del grado en que las madres equilibran los intereses y preocupaciones de cada uno de sus hijos y de los demás miembros de la familia. Gran parte de su pedagogía se deriva de los acontecimientos de la vida cotidiana y está inmersa en ellos (NEWSON y NEWSON, 1968; 1976). La preocupación de las madres por estas cuestiones se relaciona con sus deseos: de que los demás acepten y quieran a sus hijos, de suavizar la vida diaria de la casa, ser justas con los demás hijos y miembros de la familia y también con su conciencia de que las personas ajenas al hogar evaluarán su eficacia como madres según estos criterios.

Identidades de género

Los textos de psicología evolutiva intentan entender de qué forma adquieren los niños sus identidades de género, cuestión que también constituye una preocupación importante para las feministas. Los psicólogos evolutivos suelen pensar que determinados factores innatos o genéticos influyen en el desarrollo de conductas adecuadas al género, pero, como las feministas, también creen que las madres desempeñan un papel fundamental en el estímulo y refuerzo de las conductas adecuadas al género. Muchas madres establecen diferencias entre los niños y las niñas en cuanto a la ropa (de manera que cualquier persona pueda conocer su género) y con los juguetes que ellas (y otras personas) compran a menudo a unas y a otros. También hablan de forma diferente de sus hijas e hijos, según su género, como en los siguientes textos de MCGUIRE (1991), referido el primero a una niña y el segundo a un niño:

> Tiene un temperamento muy feliz. Es encantadora y da gusto estar con ella, una niña feliz. No es agresiva, es sociable y le encanta estar con gente y con los niños. Es muy afectuosa, buena y amable.
>
> (Pág 149.)

> Mi precioso hijo, es amable y encantador. Te coge flores y te besa. Es un crío muy, muy machote, varonil, un chiquillo muy hombre, un buen chico, no es travieso, pero sí enreda, pero tiene mucha gracia.
>
> (Pág. 151.)

En las conversaciones de las madres con sus hijas e hijos también pueden encontrarse ideas sobre las identidades de género. En los textos siguientes, las actividades de pasar la aspiradora y arreglar bicicletas aparecen como tareas propias de niñas o niños. En el primer extracto, David, de 2 años, que ha arreglado la aspiradora, quiere utilizarla, pero no puede porque su hermana Megan, de 3 años, la está usando. El niño se queja a su madre:

David a su madre:	Yo quería hacerlo [pasar la aspiradora], porque yo la arreglé y la hice funcionar.
La madre a David:	Bueno, tendrás que esperar tu turno.
La madre a Megan:	¿Le vas a dejar un rato a David?
Megan a su madre:	Tengo que hacerlo yo. Lo hacen las señoras.
La madre a Megan:	Sí, lo hacen las señoras, pero los hombres también lo hacen a veces. A veces, papá pasa la aspiradora, ¿o no?

(DUNN, 1988, pág. 57.)

En el segundo extracto, Kelly, una niña de 4 años, y su madre discuten sobre la bicicleta de Kelly, que está rota:

> *Kelly:* No está arreglada. Todavía se vuelca. Arréglala.
> *Madre* (molesta): Bueno, tú dejaste que montasen los niños mayores, ¿no?
> *Kelly:* Está rota (llorando).
> *Madre* (enfadada): Venga, que no te viene mal. ¡Dios! Me vas a volver loca. Tú les dejaste que montasen. ¿Qué quieres? Se rompió y papá dice que no va a arreglarla otra vez. Yo no voy a pagar tus platos rotos, Kelly. Te dije que no dejases montar en la bicicleta a los niños mayores y, ¿qué hiciste tú?
> *Kelly:* Lo hizo Joan [una amiga].
> *Madre:* Joan no es demasiado mayor, pero Colin y David sí. Colin y David son demasiado mayores para montar en tu bicicleta y rompieron los amortiguadores. Ahora, dile a papá que te la arregle esta noche. Seguro que le sienta mal. Tú se lo pides. Yo no se lo voy a decir. Ya lo hice ayer. Tienes que ser buena con él esta noche y quizá lo haga.
> *Kelly* (viendo a su hermana pequeña en otra bicicleta): Mamá, déjame dar una vuelta. (La discusión sigue).
>
> (TIZARD y HUGHES, 1984, pág. 91.)

Algunas madres también adecuan sus relaciones con sus hijas e hijos de acuerdo con su género. Hablan de las semejanzas y del compañerismo entre ellas y sus hijas. Hacia la infancia media, las niñas suelen estar más tiempo que los niños en casa y es menos probable que les permitan jugar fuera (PETRIE y LOGAN, 1986), lo que hace que el comportamiento de las madres adquiera mayor relieve para sus hijas y da más oportunidades de que se produzcan interacciones y se compartan intereses entre ambas que entre madres e hijos, como muestra el siguiente texto, correspondiente a una madre de una niña de 7 años:

> Creo que una niña está más tiempo con su madre; si quiero ir a la ciudad, es inútil intentar que éstos me acompañen [dos niños], pero a Moira, puedo llevarla andando durante varias horas sin que se queje. Creo que una niña te hace más compañía, a la madre, por lo menos.
>
> (NEWSON y NEWSON, 1976, pág. 281.)

Algunas madres manifestaban su intimidad con sus hijas en el plano de la identificación con ellas:

> Es lo bastante adulta para mantener conmigo una conversación casi de mayores y es una verdadera amiga, y yo misma me veo en ella y conozco casi exactamente sus pensamientos; es encantadora; yo le digo: "Estás pensando esto y esto", y ella me dice: "¿Cómo lo sabes?", y yo digo: "Me recuerdas a mí misma cuando tenía tu edad"... las dos mantenemos una relación muy agradable.
>
> (NEWSON y NEWSON, 1976, pág. 288.)

Esta intimidad y esta identificación con las hijas están relacionadas también con una mayor tensión y confrontación entre madres e hijas que entre madres e hijos (MCGUIRE, 1991). Por otro lado, las madres suelen distanciarse de sus hijos y

estimular su independencia, fomentando, por ejemplo, la relación de los niños con sus padres y haciendo referencia a los padres, cuando están ausentes, cuando los niños participan en juegos "masculinos" (McGuire, 1991; Newson y Newson, 1986).

Poder, control y conflicto

La promoción de las identidades adecuadas según el género forma parte de la pedagogía de algunas madres, proceso que los textos de psicología evolutiva dan por sabido. Los enfoques del ejercicio maternal y de las relaciones entre madre e hija o hijo que utilizan los textos de psicología evolutiva resaltan la sensibilidad y el puesto central ocupado por el niño, relacionándolos con los sentimientos positivos de las madres respecto al ejercicio maternal y la correspondencia afectiva de sus relaciones con sus hijas e hijos. Esta visión de las relaciones entre madre e hijo se perpetúa gracias a la popularidad de los estudios observacionales "de caso único", en los que es relativamente fácil para las madres poner en práctica sus ideas sobre el papel de la "buena madre" y mostrarse sensibles y dedicadas al niño (Bradley, 1989). Sin embargo, estas instantáneas dejan de lado la complejidad de las relaciones entre madre e hijo y las relaciones de poder en las que se basan aquéllas. En los informes de los estudios longitudinales, en los que se hace un seguimiento de las familias, los conflictos inherentes a la vida familiar aparecen con mayor frecuencia (p. ej., Dunn, 1988; Tizard y Hughes, 1984), como en el siguiente extracto de una conversación entre una madre y su hija de 2;6 años:

Madre: ¿Qué tenemos que poner debajo del caballete? ¿Qué tenemos que poner en el suelo? No pintes aún. ¿Qué tenemos que poner en el suelo?
Niña: Papel.
Madre: Papel, eso es. Ahora, espera un minuto. Chloe, ¿quieres esperar, por favor, hasta que haya puesto el papel en el suelo? Me voy a enfadar. No seas desobediente.
Niña: Yo no soy desobediente. No soy una niña descarada. No soy desobediente.
Madre: Sí lo eres. Ahora, ven y siéntate.

El poder, el control y la forma de abordar los padres los conflictos entre sus propios intereses y los de sus hijos constituyen una preocupación importante, según aparece en los informes de los progenitores sobre sus actividades de crianza (Newson y Newson, 1968; 1976; Boulton, 1983; Walkerdine y Lucey, 1989; White y Woollett, 1992; Woollett y Phoenix, 1991). Estos estudios sólo brindan un apoyo limitado a la idea de que las relaciones entre madre e hija o hijo, incluso en las familias blancas, de clase media y con dos progenitores, se caracterizan por la reciprocidad, y a la opinión de que las madres utilizan el razonamiento como medio de control de los niños. En cambio, muestran las poderosas emociones y batallas entre voluntades que caracterizan muchas interacciones entre madre e hija o hijo, que dan ocasión a los niños para que aprendan en qué consisten el poder y el control en un ambiente muy cargado emocionalmente (Bradley, 1989; Walkerdine y Lucey, 1989). Las niñas y los niños, desconocedores de las normas de los textos de psicología evolutiva, cuentan con menos limi-

taciones que sus madres, lo que aún obstaculiza más la viabilidad de las ideas de correspondencia afectiva y reciprocidad y el supuesto de que lo que es bueno para los niños es necesariamente bueno —y entretenido— para las madres, como señalan WALKERDINE y LUCEY (1989):

> Lo más corriente es que la expresión de las emociones violentas de los niños que aparecen en estas transcripciones surja cuando sus madres intentan controlar y regular sus comportamientos: quieren hacer que sus madres actúen como ellos quieren que lo hagan, regular a las madres cuando éstan los regulan a ellos.
>
> (WALKERDINE y LUCEY, 1989, pág. 121.)

Los textos de psicología evolutiva pasan por alto determinados aspectos clave del desarrollo de los niños y de los contextos en los que tiene lugar ese desarrollo cuando ignoran los conflictos y las relaciones de poder dentro de las familias y la resistencia de los niños frente a los intentos de sus madres de "socializarlos".

La importancia otorgada a la correspondencia afectiva y la reciprocidad en las relaciones entre madre e hija o hijo tampoco deja que se tengan en cuenta los sentimientos ambivalentes de las mujeres con respecto a la maternidad. Con frecuencia, las madres experimentan tensiones entre sus propias necesidades y las de sus pequeños, así como las limitaciones que impone la crianza de los niños sobre su capacidad de ocuparse en otras actividades (WALKERDINE y LUCEY, 1989; BOULTON, 1983; PRENDERGAST y PROUT, 1980; OAKLEY, 1979). El siguiente texto ilustra muy bien las limitaciones y el duro trabajo que impone la crianza de los niños:

> Si tienes a tu hijo en el primer año de matrimonio, estás tan ocupada que no puedes hacer otra cosa, porque estás muy atada con el bebé. Después de casarte y tener un hijo, tu vida nunca vuelve a ser igual que antes. Pasas todo el tiempo atendiéndolo y, si quieres ir a algún sitio, tienes problemas para llevarlo contigo. Por eso, algunas se esperan y pasan el tiempo juntas y se entretienen.

Las mujeres también reconocen sus sentimientos de irritación y de enfado, como en el texto siguiente, en el que una niña llora estrepitosamente:

> No, no llora tanto como solían hacerlo las otras. Cuando llora, es porque quiere algo, como comer o que jueguen con ella. Me trastorna que los bebés lloren tanto. No comprendo por qué lloran tanto. A veces, me enfado cuando no sé qué es lo que le molesta. Mis hijos tienen la costumbre de llorar y llorar. No me gusta: creo que me irrita mucho.

La ambivalencia que sienten algunas mujeres también está relacionada con el contexto en que crían a sus hijos. La premisa de los textos de psicología evolutiva de que las madres deben estar dispuestas a dedicar mucho tiempo facilitando el desarrollo de sus hijos pasa por alto la diversidad de circunstancias que concurren y las demás responsabilidades que éstas tienen. Los informes de las mujeres indican que las otras responsabilidades reducen su capacidad de comportarse con sensibilidad y centrarse en los hijos, y que la responsabilidad de facilitar su desarrollo es sólo una más de las muchas que tienen (RILEY, 1983; NEW y DAVID, 1985; BOULTON, 1983; SINGER, 1992). Por ejemplo, las tareas del hogar

compiten con el cuidado del niño en la atención y las energías de las madres, y a muchas mujeres les preocupa mucho encontrar el equilibrio entre todas sus responsabilidades:

> Me es imposible dedicarme mucho a él. Por eso y por cosas parecidas me deprimo con facilidad. Intento hacer mi trabajo, pero es así todo el día, ya sabe, me lleva todo el día. Me es imposible acabar por la mañana o a primera hora de la tarde... Cuando hay mucho que hacer, me deprimo y pienso: "¿Cómo voy a hacer todo esto? ¡Cómo pasan las horas!"

Este enfoque ignora también las presiones que padecen la mayoría de las madres que deben mantener el equilibrio entre las necesidades de dos o más niños. Los estudios observacionales se hacen casi siempre con una madre que interactúa con una niña o niño sólo, y muchos estudios de las experiencias de maternidad de las mujeres solamente examinan las experiencias de las primerizas. Sin embargo, los hijos "únicos" son la excepción y no la regla y, cuando en una familia hay dos o más niños, cada hermana o hermano se convierte en un elemento importante de la vida de los demás (White y Woollett, 1992). Las experiencias de las madres y su plan respecto al cuidado de los niños cambian cuando tienen el segundo hijo y posteriores: mantener la paz y ocuparse de las interacciones entre sus dos hijos, se convierten en las preocupaciones principales y amplían la pedagogía que se va a utilizar con los niños (Munn, 1991), como muestra la mujer citada a continuación:

> Es un trabajo duro. No es fácil criar a los hijos. Siempre estás temiendo que uno se haga daño cuando estás mirando al primero. Todos son diferentes. ¿A quién debes mirar? Para mí, es un gran problema teniendo cuatro. Una dice: "No se lo dices a ella, ¿por qué me lo dices a mí?" "¿Por qué eres tan mala conmigo?" Esto suele pasar muchas veces y tienes que sentarte y explicar y hablar y decir: "ha sido tu reacción en ese momento, ya sabes, tus sentimientos no son esos, pero entonces no estabas de humor". Mi hija mayor tiene 10 años. Debería ayudarle mucho con las tareas escolares pero no puedo, porque debo atender a los demás.

Conclusiones

Los textos de psicología evolutiva crean una visión de las atenciones maternales "normales" en la que se presenta a las madres como personas sensibles y centradas en el hijo y en la que el hecho de tener en cuenta las propias necesidades de la madre es un acto egoísta y "antimaterno". Este enfoque de la maternidad es muy limitado e inadecuado al contexto en el que vive la mayoría de las mujeres que son madres. Al "normalizar" un conjunto limitado de experiencias de una pequeña proporción de madres, los textos marginan los sentimientos y experiencias de muchas mujeres, a las que definen como "desviadas". Estas formas desviadas de maternidad constituyen la base de los informes de "problemas de desarrollo" o de "desarrollo atípico". La desviación se define en relación con los sentimientos y respuestas de las mujeres ante la maternidad (p. ej., como madres deprimidas o abusivas: Nicolson, 1986) o por las circunstancias de sus vidas (como "madres trabajadoras", "madres jóvenes" o "madres sin pareja": Phoenix y Woollett, 1991). Se interpreta

que las mujeres que no se ajustan a las normas de las madres "ideales" proporcionan a sus hijos unos ambientes inadecuados para un desarrollo sano y satisfactorio, quedando al margen de los discursos normativos sobre la maternidad.

Aunque la psicología evolutiva considera que las madres son todopoderosas en la vida de sus hijos y son la fuerza principal que impulsa su desarrollo, incluso las que, en los textos de psicología evolutiva, aparecen como "ideales" (madres blancas, de clase media y casadas) se ven impotentes cuando reconocen sus limitaciones para garantizar el desarrollo de sus hijos conforme a las normas que señalan los textos de psicología evolutiva y los estudios observacionales (CHODOROW y CONTRATTO, 1982). Su poder también está limitado por las otras fuentes de influencia sobre los niños y por su desarrollo que, a menudo, pasan por alto o subestiman los informes evolutivos (como los padres, los parientes, la escuela, el barrio, los medios de comunicación social), así como por el poder del hijo que ejerce mediante la resistencia o la violencia (véase WALKERDINE y LUCEY, 1989). Por tanto, la psicología evolutiva presenta una visión limitada de la maternidad y de las responsabilidades pedagógicas de las madres, sobre todo si tenemos en cuenta que su principal centro de atención está constituido por la etapa inmediatamente posterior al nacimiento y a la primera infancia. De ese modo, la psicología evolutiva apoya el mantenimiento del statu quo con respecto a las relaciones de género, las clases sociales, la "raza" y la etnia y, en consecuencia, se convierte en la antítesis de los objetivos feministas de modificación de las relaciones de poder vigentes.

Es más, aunque las madres tengan ciertos propósitos pedagógicos respecto a sus hijas e hijos, a menudo su pedagogía no coincide con las normas de la psicología evolutiva. Como hemos visto, en vez de enseñar las lecciones descontextualizadas que los textos evolutivos señalan como ideales, los planes de las madres se derivan de su situación y, en consecuencia, varían según la edad de sus hijos, los diseñan con unas finalidades específicas en el contexto de la vida cotidiana y se orientan a facilitar tanto unas buenas relaciones sociales como el progreso cognitivo. El deseo de las madres de asegurar unas gratas relaciones familiares puede ser uno de los motivos de los descubrimientos de WALKERDINE y LUCEY (1989) respecto a que las madres de clase media tienden a adaptar a sus hijos para que vivan en una sociedad democrática liberal en la que se valoran mucho el autocontrol y la renuncia a la agresión. Por otro lado, los análisis feministas de la maternidad y la pedagogía reconocen el carácter diferenciado del ejercicio maternal y, por tanto, pueden trascender las limitaciones de los enfoques excesivamente inclusivos de la psicología evolutiva para comprender mejor la maternidad, la pedagogía y las relaciones entre ambas.

Bibliografía

BEE, H. (1992): *The developing child.* 6.ª ed. Nueva York, HarperCollins. [Trad. cast.: *El desarrollo del niño.* México, Harla, 1977 (corresponde a la 1.ª ed., 1975).]

BOULTON, G. M. (1983): *On being a mother: A study of women with preschool children.* Londres, Tavistock.

BRADLEY, B. S. (1989): *Visions of infancy.* Cambridge, Polity Press. (Trad. cast.: *Concepciones de la infancia. Introducción crítica a la psicología del niño.* Madrid, Alianza, 1992.)

BURMAN, E. (1991): "Power, gender and developmental psychology". *Feminism and Psychology,* 1, págs. 141-153.
— (1993): "Review of P. Mitchell", *The psychology of child development. Feminism and Psychology,* 3, págs. 389-395.
CHODOROW, N. y CONTRATTO, S. (1982): "The fantasy of the perfect mother". En B. THORNE y M. YALOM (Eds.), *Rethinking the family.* Londres, Longman.
DUNN, J. (1988): *The beginnings of social understanding.* Oxford, Basil Blackwell. (Trad. cast.: *Los comienzos de la comprensión social.* Buenos Aires, Nueva Visión, 1993.)
HENRIQUES, J.; HOLLWAY, V.; URWIN, C.; VENN, C. y WALKERDINE, V. (1984): *Changing the subject: Psychology, social regulation and subjectivity.* Londres, Methuen.
HETHERINGTON, E. M. y PARKE, R. D. (1993): *Child psychology: A contemporary viewpoint.* 4.ª ed. Nueva York, McGraw-Hill.
MARSHALL, H. (1991): "The social construction of motherhood: An analysis of childcare and parenting manuals". En A. PHOENIX, A. WOOLLETT y E. LLOYD (Eds.), *Motherhood: Meanings, practices and ideologies.* Londres, Sage.
MAYAL, B. (1986): *Keeping children healthy.* Londres, Unwin.
MCGUIRE, J. (1991): "Sons and daughters". En A. PHOENIX, A. WOOLLETT y E. LLOYD (Eds.), *Motherhood: Meanings, practices and ideologies.* Londres, Sage.
MORSS, J. (1994): "Making waves: Deconstruction and developmental psychology". *Theory and Psychology,* 2, págs. 445-465.
MUNN, P. (1991): "Mothering more than one child". En A. PHOENIX, A. WOOLLETT y E. LLOYD (Eds.), *Motherhood: Meanings, practices and ideologies.* Londres, Sage.
NEW, C. y DAVID, M. (1985): *For the children's sake: Making childcare more than women's business.* Harmondsworth, Penguin.
NEWSON, J. y NEWSON, E. (1968): *Four years old in an urban community.* Harmondsworth, Penguin.
— (1976): *Seven years old in the home environment.* Harmondsworth, Penguin.
— (1986): "Family and sex roles in middle childhood". En D. J. HARGREAVES y A. M. COLEY (1986). *The psychology of sex roles.* Londres, Harper & Row.
NICOLSON, P. (1986): "Developing a feminist approach to depression following childbirth". En S. WILKINSON (Ed.), *Feminist social psychology.* Milton Keynes, Open University Press.
OAKLEY, A. (1979): *From here to maternity: Becoming a mother.* Harmondsworth, Penguin.
PETRIE, P. y LOGAN, P. (1986): *After school and in the holidays: The responsibility for looking after school children.* TCRU Working Paper N.º 2. Londres, Thomas Coram Research Unit.
PHOENIX, A. y WOOLLETT, A. (1991): "Motherhood: Social construction, politics and psychology". En A. PHOENIX, A. WOOLLETT y E. LLOYD (Eds.), *Motherhood: Meanings, practices and ideologies.* Londres, Sage.
PRENDERGAST, S. y PROUT, A. (1980): "What will I do? Teenage girls and the construction of motherhood". *Sociological Review,* 28, págs. 517-535.
RICHARDSON, D. (1992): *Women, motherhood and child rearing.* Londres, Macmillan.
RILEY, D. (1983): *War in the nursery: Theories of the child and the mother.* Londres, Virago.
SANTROCK, J. W. (1992): *Life-span development.* 4.ª ed. Dubuque, IA, Wm. C. Brown.
SCHIEFFELIN, B. B. y OCHS, E. (1983): "A cultural perspective on the transition from prelinguistic to linguistic communication". Reimpresa en M. WOODHEAD, R. CARR y P. LIGHT (Eds.), *Child development in social context 1: Becoming a person.* Londres, Routledge, 1991.
SINGER, E. (1992): *Child-care and the psychology of development.* Londres, Routledge.
SNOW, C. y FEGUSON, C. (Eds.) (1977): *Talking to children: Language input and acquisition.* Cambridge, Cambridge University Press.

TIZARD, B. y HUGHES, M. (1984): *Young children learning: Talking and thinking at home and at school.* Londres, Fontana.

URWIN, C. (1985): "Constructing motherhood: The persuasion of normal development". En C. STEADMAN, C. URWIN y V. WALKERDINE (Eds.), *Language, gender and childhood.* Londres, Routledge & Kegan Paul.

WALKERDINE, V. y LUCEY, H. (1989): *Democracy in the kitchen: Regulating mothers and socialising daughters.* Londres, Virago.

WHITE, D. y WOOLLETT, A. (1992): *Families: A context for development.* Basingstoke, Falmer Press.

WOOLLETT, A. y PHOENIX, A. (1991): "Psychological views of mothering". En A. PHOENIX, A. WOOLLETT y E. LLOYD (Eds.), *Motherhood: Meanings, practices and ideologies.* Londres, Sage.

CAPÍTULO IV

Aprender a ser hombre: Problemas y contradicciones de la experiencia masculina

Por David MORGAN

En este capítulo, pretendo analizar las diversas reivindicaciones que hacen los hombres sobre la propiedad de distintos tipos de conocimientos y el modo en que estas aseveraciones se derivan de las diversas masculinidades que ellas mismas estructuran. Cuando las personas hacen diferentes afirmaciones sobre el mundo, reivindican, al mismo tiempo, la propiedad de ese conocimiento, de su derecho a manifestarlo o utilizarlo en la ocasión en que lo hacen. Excluyendo las reivindicaciones carismáticas sobre el presente, establezco una distinción entre la retórica de la experiencia y la retórica de la razón.

Utilizo aquí la palabra "retórica" para indicar que aludo a las técnicas de persuasión, no siempre patentes ni reconocidas por las partes interesadas, que se vierten en enunciados sobre el mundo. Me refiero a las reivindicaciones sobre la propiedad y el uso con todo derecho de las palabras que se pronuncian, afirmaciones éstas que han de recibir el oportuno reconocimiento en todos los encuentros humanos cotidianos. En otras palabras, con independencia de que estemos o no de acuerdo con lo que diga, reconocemos que el otro tiene algún tipo de derecho sobre sus palabras. Así, en las sociedades contemporáneas al menos, desechamos a menudo las palabras de los niños, las personas ebrias, los "locos" o los poetas, en la medida en que sus palabras parecen sólo vagamente ancladas en quienes las pronuncian. Es posible que, en los encuentros de personas de distinto sexo, se traten de forma similar las palabras pronunciadas por las mujeres.

Al hablar de la retórica de la experiencia, me refiero a las afirmaciones que se hacen con respecto a algún tipo de ser del mundo pasado o presente: "Yo he estado allí. Creedme. Sé lo que digo". Presenta afinidades con la autoridad tradicional en la medida en que, a menudo, se basa en algún tipo de pertenencia particular a una tribu, club o casta de una masonería invisible. Al hablar de la retórica de la razón, me refiero a las afirmaciones que se hacen basadas en unos criterios, en apariencia universales, algo que el que habla ha captado y comprendido, aunque no le pertenezca en un sentido exclusivo: "Considerando lógicamente la cuestión. Habiendo considerado todas las pruebas. Tras un minucioso

examen". Estas afirmaciones cotidianas tienen evidentes afinidades con el modelo de autoridad racional-legal de WEBER (1947, págs. 130-132).

Pretendo explorar ambas retóricas, por separado y combinadas, y su relevancia para el examen de las masculinidades en la sociedad occidental contemporánea. Continuaré el estudio mediante el examen de algunas características clave de la vida de los hombres jóvenes: los conocimientos y la experiencia sexuales, la intimidación y los héroes populares. Para ello, me basaré, en parte, en mi propia experiencia, que añade al análisis un estrato de complejidad personal.

La retórica de la razón

Si no hablamos tanto como podríamos sobre la retórica de la razón, puede ser porque, con frecuencia, la desestimamos. Entendemos que la razón habla por sí misma, sin necesidad de retórica. Sin embargo, no basta con que alguien presente un argumento razonable; el argumento debe parecer y presentarse como tal. Así, podemos decir: "en esta cuestión debemos ser razonables", "debemos tratar de considerar esta cuestión razonablemente" y, a menudo, acompañamos estas peticiones con gestos de manos abiertas que simbolizan esa racionabilidad.

Vic SEIDLER (1994) señala que el carácter central otorgado a la razón y a la racionalidad en la sociedad moderna tiene orígenes históricos y, más significativo aún para nuestros fines, constituye una forma de encubrir los problemas del género. Las raíces históricas que vinculan la razón con la masculinidad son muy profundas, aunque estas conexiones quedan oscurecidas por las apelaciones a la universalidad:

> En parte, las relaciones de la masculinidad con la modernidad se han hecho invisibles a medida que los hombres dominantes han aprendido a hablar con la voz imparcial de la razón. Esto forma parte de la tradición de la Ilustración y está profundamente enraizado en las formas heredadas de filosofía y teoría social occidentales. Así, la voz de un hombre asume un tono de objetividad e imparcialidad convirtiéndose en una voz *impersonalizada*, una voz que tiene "autoridad" porque no pertenece a nadie en particular, mientras proclama, al mismo tiempo, que respeta a todos.
>
> (SEIDLER, 1994, pág. 109; la cursiva es del autor.)

En consecuencia, la división entre hombres y mujeres se transforma en divisiones entre razón y emoción: una división refuerza la otra.

Una característica interesante de la exposición de SEIDLER es su forma de estudiar el lado irrazonable de la razón. Esto se manifiesta de diversos modos. *En primer lugar,* frecuentemente los enunciados de razón se afirman, de forma irrazonable frente a los enunciados de experiencia. *En segundo lugar,* a veces, la retórica de la razón puede parecer más fuerte que los mismos argumentos reales. Es posible que la persona que dice: "seamos razonables" esté haciendo una petición de racionalidad poco fundamentada.

WEBER señaló el componente irracional o irrazonable de la misma racionalidad (WEBER, 1947). Contrastaba la racionalidad que lleva consigo sopesar y equilibrar todo un conjunto de medios y fines con la racionalidad que intenta conseguir un objetivo concreto por el mejor medio posible, sin poner en cuestión la racionalidad del mismo objetivo. WEBER mostraba que la racionalidad se estaba convirtiendo en

un tema dominante de la sociedad moderna, marginando cualquier otra forma alternativa de comprensión. Era consciente de que los individuos toman partido personalmente en relación con ciertas ideas y que estos intereses personales pueden ser, en determinadas circunstancias, tan poderosos como los intereses de carácter más material. Lo que quizá falte en la descripción de WEBER es el reconocimiento de que el desarrollo histórico de la racionalidad fue también, en parte, una historia marcada por el género (BOLOGH, 1990; MORGAN, 1992; SEIDLER, 1994).

La retórica de la experiencia

Hace algunos años, un candidato de unas elecciones locales canadienses anunció: "soy titulado por la mayor universidad del mundo: la universidad de los 'duros golpes'". Esta declaración constituye una ilustración perfecta de la retórica de la experiencia. La descripción que hace SEIDLER del modo en que la masculinidad moderna llega a identificarse con la racionalidad, marginando por tanto la experiencia, nos proporciona algunas pistas valiosas y necesarias sobre las condiciones de la modernidad, pero no nos cuenta toda la historia. En la medida en que la experiencia se introduce en la historia de su masculinidad, lo hace vinculada con un proceso de endurecimiento que conduce al control de la emoción y al mantenimiento de la experiencia a distancia. Tengo que decir que la retórica de la experiencia sigue desempeñando un papel importante en la estructuración de las masculinidades modernas; no es un simple residuo de una época más tradicional o prerracional. Los hombres se apropian tanto de la experiencia como de la razón, aunque es probable que estas ideas o interpretaciones de la experiencia sean diferentes de las experiencias relacionadas con las mujeres y con la feminidad. Dicho de otro modo, la distinción entre razón y experiencia no sólo pone de manifiesto las diferencias entre hombres y mujeres, entre masculinidad y feminidad, sino también entre distintos hombres o estilos de masculinidad.

Por tanto, la "experiencia" crea jerarquías entre los hombres. Hay diversas características que podemos distinguir en esta idea de la experiencia marcada por el género:

1. Se considera que las experiencias tienen "dueño". La retórica de la experiencia atribuye cierto tipo de exclusividad a esta forma particular de conocimiento: yo lo sé porque estuve allí o tuve esa experiencia, y en eso radica la diferencia entre nosotros.
2. Las experiencias son cuantitativas y acumulativas. No cuenta tanto una única experiencia como la acumulación de experiencias en la vida. Por tanto, yo no tengo sólo unas experiencias que los demás no tienen, sino que he tenido más "experiencia" generalizada y acumulada.
3. De ahí que la experiencia tenga una dimensión temporal. Está relacionada con la edad o con la pertenencia a un grupo concreto. Cuando prestaba servicio en la *Royal Air Force*, me sorprendía siempre la forma en que unos soldados increpaban a otros, dando a entender: "Llevo más tiempo de mili que tú". Las jerarquías informales se establecían en relación con el tiempo de servicio, incluso entre soldados. Los reclutas, que tanta atención prestaban al uniforme y a los saludos, recibían motes despectivos (MORGAN, 1987).

4. La experiencia está muy relacionada con la experiencia física o corporal, aunque no tuviera por qué basarse realmente en ella. Lo importante es el contraste entre la experiencia directa y la indirecta, entre el mundo "real" y el "aprendizaje libresco".
5. En estas interpretaciones marcadas por el género, la experiencia se relaciona con la distinción entre "privado" y "público" (DAVIDOFF y HALL, 1987). El mundo "real" es todo lo que se engloba en el mundo público, el mundo de los asuntos públicos, en el que los hombres desarrollan sus negocios (p. ej., empleo, comercio, guerra o política).

La razón y la retórica

Las retóricas de la razón y de la experiencia pueden estar ligadas a distintos modelos de masculinidad o a formas diferentes de ejercerla. No tienen por qué distinguir entre tipos de hombres; los individuos pueden apelar a una u otra retórica, según exija la ocasión. En cuanto interpretaciones diferentes de la masculinidad, están relacionadas con otras divisiones entre sociedades y en el seno de ellas. Así, las interpretaciones de las identidades nacionales, marcadas siempre por el género, pueden establecerse en torno a los contrastes entre la experiencia y la razón. El constructo correspondiente al inglés fanfarrón, sin sentido y pragmático se contrasta con el pensamiento más abstracto del alemán o con la excesiva vinculación con la razón que se adjudica a la cultura francesa.

Dentro de las sociedades, la clase social puede ser un filtro a través del cual se presenten estas formas encontradas de ejercer la masculinidad. Por regla general, los conflictos laborales se presentan como una muestra del contraste entre la lógica del sentimiento de los trabajadores y la lógica de la racionalidad de la dirección. Por una parte, las manifestaciones de masas y las arengas airadas; por la otra, los hombres bien trajeados, sentados ante sus mesas de despacho o en las salas de juntas. Esto no quiere decir que los miembros de las clases dirigentes o dominantes adopten siempre ni exclusivamente la lógica de la razón. También acuden a la retórica de la experiencia, afirmando que la razón y la inteligencia no bastan y que, en realidad, algunas personas son "con mucho, demasiado listas".

Los conocimientos a los que estos hombres apelan no se basan ni expresan simplemente a través de la retórica de la razón y la racionalidad. También establecen relaciones complejas con las interpretaciones de la experiencia, experiencia que es válida, acumulativa y, a menudo, pública. Estos individuos aluden a la razón y a la racionabilidad, pero estas alusiones suelen apoyarse y traducirse en afirmaciones fundadas en la experiencia.

"¿Lo has hecho ya?"

El conocimiento sexual, tanto para los chicos como para las chicas, es una de las formas más importantes y complejas de conocimiento marcado por el género (SEGAL, 1990, págs. 205-232; WALBY, 1990, págs. 109-127). Su complejidad se deriva de la intersección de lo público y lo privado, de conocimiento y experiencia.

No sólo es significativo de por sí, sino por la forma de proporcionar modelos de adquisición y utilización de todos los demás tipos de conocimiento.

En la medida en que, en este aspecto, me baso en mi propia biografía, históricamente situada, tengo que señalar que me refiero a los años cuarenta y cincuenta (nací en 1937) y mis propias experiencias pasan a través del prisma de mi familia, metodista y de clase media baja. Era una época anterior a la disponibilidad generalizada de la píldora, anterior al proceso judicial contra *Penguin Books* por la publicación de *El amante de Lady Chatterley* y a todo lo que conllevan los "alegres sesentas" y la "sociedad permisiva". La primera vez que oí algo relativo a haber tenido una experiencia sexual fue durante mi período de servicio nacional, entre 1955 y 1957. Mi propia experiencia sexual (en el sentido convencional aceptado en esa época) sólo comenzó tres o cuatro años después de finalizar dicho servicio.

He dicho que el conocimiento sexual era un proceso complejo derivado de la intersección de lo público y lo privado, del conocimiento y la experiencia. En aquellos días prepermisivos, el conocimiento público se reducía (aunque no se llamara así) a los períodos formales de "educación sexual" en la escuela. Eran los momentos en los que las clases, normalmente mixtas, se dividían por sexos. Esta pedagogía del conocimiento sexual tenía dos aspectos. Por una parte, "higiene", que enseñaba el profesor de gimnasia, se centraba en los aspectos físicos y en mis jóvenes oídos sonaba a latín. Algo más vivas eran las clases de "religión". En ellas se nos aseguraba que la masturbación no nos conduciría a ninguna enfermedad venérea, que el sexo era bueno si lo poníamos en su sitio, aunque no debíamos dejar que dominara nuestra vida, y que debíamos ver en las chicas algo más que simples "objetos sexuales", aunque, en aquella época, no se utilizara esa expresión. Nos aconsejaban que las tratáramos como iguales en el plano intelectual y que disfrutáramos en su compañía. Recuerdo que esos consejos me impresionaron mucho, pero no puedo reconstruir ningún diálogo sobre estas materias, ni en el aula ni fuera de ella. Por tanto, esto constituía nuestra pedagogía formal del conocimiento sexual.

El conocimiento privado se obtenía en libros, revistas y diccionarios. En mi caso, el acceso a estos medios era bastante limitado. Sólo conseguí echar una rápida ojeada a la publicación naturista *Health and Efficiency*, aunque puedo recordar mi excitación ante la foto de una mujer en traje de baño de mi primer sobre de fotografías reveladas. Los diccionarios me proporcionaron la primera experiencia erótica real, la excitación ocasional que podía estimular la lectura, reiterada, de palabras como "prostituta".

Entre el conocimiento público y el privado estaba el semipúblico o no oficial del patio de recreo o de la tienda de campaña de los campamentos. Esta pedagogía informal era, sin duda, la más importante, pues no sólo impartía conocimientos, sino que establecía también jerarquías informales. Estaban los chicos que decían poseer el conocimiento "secreto" y que, en consecuencia, tenían el poder de transmitirlo o no. Estaban también los considerados inocentes y a los que, en principio al menos, podía negárseles la pertenencia al club. Las narraciones de la mecánica del sexo, reducido a la penetración, se combinaban con los juicios sobre las chicas de la localidad o sobre las compañeras (o las profesoras) de la escuela y, a veces, con evaluaciones de su carácter moral. De nuevo, hasta donde puedo recordar, la primera vez que hablamos sobre la homosexualidad fue

durante mi servicio nacional, aunque el *Edward II*, de MARLOWE, me enseñó mucho sobre el deseo homosexual.

En esa época, gran parte de las conversaciones sobre el sexo parecían quedarse ahí. Por otro lado, la experiencia era otra cosa más compleja. Por supuesto, estaban las experiencias privadas de las poluciones nocturnas, las erecciones y las pajas (aunque las erecciones tenían la desafortunada costumbre de hacerse públicas). De todas formas, era raro que se convirtieran en tema de diálogo. Recuerdo a un compañero de clase que me enseñó la foto de una mujer y, medio riéndose de mí, me preguntaba: "¿No te entran ganas a veces?" Yo trataba de reírle la gracia y pasar rápidamente a otro tema menos delicado.

De hecho, la mayor parte de la experiencia quedaba en el ámbito semiprivado. Aunque, en la época de mi servicio nacional, estaba bien visto transmitir la idea de que uno tenía experiencia sexual, que "lo había hecho", no hacía falta entrar en detalles. Creo que a los que relataban detalladamente sus aventuras de la noche anterior se les consideraba un poco desviados. Decir, en cierto sentido general, que "no la eché a patadas de la cama" podía ser tema de diálogo y motivo de solidaridad del grupo. Proclamar que uno había tenido una relación sexual con una mujer concreta y describir el proceso con cierto detalle suponía una amenaza a esa solidaridad difusa.

La pregunta suprema: "¿Lo has hecho ya?", era importante por diversos conceptos. En el sentido más evidente, era un mecanismo para establecer unas jerarquías informales respecto a la experiencia sexual, reafirmando, al mismo tiempo, el carácter fundamental de la experiencia. Es más, subrayaba el hecho de que esa experiencia era algo que poseía el interesado. Por último, no había necesidad de explicar qué era el "lo".

En consecuencia, en el caso del conocimiento sexual, la experiencia y el conocimiento se entrelazaban. Como las palabras y las actividades eran tan poderosas, el mismo conocimiento era una forma de experiencia. Frecuentemente, la experiencia había que codificarla de manera que enmascarase el conocimiento. "No hay nada como eso" podía transmitir el sentido de la experiencia personal, reforzando el conocimiento general del poder de la sexualidad. Más importantes eran las formas de desvelarse el conocimiento y la experiencia en los grupos vagos e informales que establecían las jerarquías y creaban las divisiones entre los experimentados y los inocentes. Para ser un hombre había que poder manifestarse como conocedor y experimentado en relación con las mujeres y la sexualidad.

La intimidación

En la exposición de SEIDLER (1994), la intimidación se convierte en un ejemplo casi prototípico de la experiencia masculina. Como lo expresaba SARTRE, autobiográficamente:

> En La Rochelle, descubrí algo que iba a marcarme por el resto de mis días: las relaciones más profundas entre los hombres están basadas en la violencia.
>
> (Citado en COHEN-SOLAL, 1991, pág. 41.)

El niño se enfrenta a la intimidación en la escuela. Se siente dolorido y aislado, pero también aprende a suprimir estos sentimientos, enorgulleciéndose, incluso, de ser capaz de "hacerles frente". De ahí que, en el estudio de SEIDLER, estas experiencias intensamente dolorosas, se plasmen en la construcción de la masculinidad a través de su negación.

El estudio de SEIDLER encierra gran parte de verdad, que se repite en otros muchos trabajos, de carácter autobiográfico o más general (véase, por ejemplo, MAC AN GHAILL, 1994). No obstante, es preciso estudiar con mayor detalle la complejidad de la experiencia y el conocimiento en torno a las intimidaciones.

En primer lugar, la experiencia de la intimidación está, como toda experiencia, mediada por otras formas menos directas de conocimiento. No recuerdo ahora qué fue primero, si mi experiencia real de ser víctima de la intimidación o la lectura sobre ella en libros como *Tom Brown's Schooldays* u otras narraciones por el estilo. Sin duda, yo ya "sabía" antes de ingresar en el instituto que era posible vencer a los agresores, que éstos eran básicamente cobardes, pero también que ése era uno de los problemas previsibles de la vida escolar de los chicos.

En segundo lugar, es posible establecer una distinción, aunque no muy delimitada, entre la intimidación "normal" y la "patológica". Mi primer día de instituto me ofreció la oportunidad de experimentar la intimidación "normal", cuando los alumnos de cursos superiores sometieron a todos los de primero, fácilmente identificables por sus uniformes nuevos y su aire general de desorientación, a una lluvia de desprecios. Llamaban "novatos" a los alumnos de primer curso y, con frecuencia, se les recordaba su categoría durante las primeras semanas escolares. Estas agresiones eran "normales", dado que correspondían, más o menos, a un hecho de la vida, no tenían una sanción oficial y eran relativamente soportables teniendo en cuenta que los novatos ya no serían tales al curso siguiente. Las intimidaciones "patológicas" (aunque lo bastante frecuentes para tener algunas características "normales") se producían cuando se señalaba a algún alumno concreto como objeto de agresiones mentales y físicas más sistemáticas. El elegido sería aquel que tuviera alguna característica diferencial o debilidad perceptible. A veces, este tipo de intimidación o agresión recibía alguna sanción oficial o provocaba la intervención de los profesores.

La intimidación suponía unas pautas de inclusión y exclusión. La mayor parte de los relatos de intimidaciones y agresiones aportados por adultos adoptan el punto de vista de la víctima. Sin embargo, también cuenta la experiencia de ser el agresor, quizá como individuo pero, con mayor probabilidad, como miembro de un grupo. Cuanto más "normal" fuese la intimidación, más probable sería su contribución a la solidaridad del grupo, tanto por parte de los agresores como, a menudo, por la del agredido. Es posible que las formas más patológicas de intimidación y agresión también tuvieran sus apoyos de grupo (sobre todo cuando se fundaran en divisiones de carácter racial o de otro tipo), pero también se les negaría este sentido más general de participación en una fraternidad generalizada.

La capacidad de "soportarla" formaba parte de la experiencia de la intimidación o agresión. En mi escuela, y supongo que en la mayoría de éstas (en todas, si las comunicaciones que leo al respecto son ciertas), no se inclinaban por "acusar a nadie", aunque el profesor instase a ello. Se daba por supuesto que había que aguantar, que no te podían ver llorando y que tenías que elaborar estrategias para afrontar las intimidaciones. Aunque las luchas heroicas, descritas tan ama-

blemente en las historias populares de las escuelas no solían coincidir con las experiencias reales, sí había formas de responder, al menos, a las modalidades más rutinarias de intimidación. Una de mis tácticas consistía en preparar un conjunto elaborado e imaginativo de insultos y espetárselo a los mayores en el patio de recreo. Aunque a menudo esto acababa en lágrimas, las mías, me suponía una cierta satisfacción.

Conviene señalar que los límites de las intimidaciones y agresiones han cambiado. No hace mucho, se ha convertido en objeto de investigación académica y de intervención oficial, definiéndose como un problema que exige estudio y control (BESAG, 1989; TATTUM y LANE, 1989). Como en el caso de las agresiones sexuales, que en otros tiempos se interpretaban como algo normal y que se daban por supuestas, como "un poco de diversión", en la actualidad se ha problematizado. Sin embargo, no es probable que los análisis académicos hayan reducido significativamente la importancia de este conjunto concreto de experiencias para la configuración de las masculinidades, aunque quizá sean más importantes los efectos a largo plazo.

Parece que la intimidación es una experiencia formativa masculina fundamental, un módulo clave de la "universidad de los duros golpes". Sin embargo, es raro que los hombres confiesen haber sido objeto de intimidaciones y agresiones y menos aún haber sido agresores. No obstante, las lecciones de la solidaridad del grupo, de haber sido capaz de aguantar, de no acusar se trasladan con facilidad a los mundos masculinos adultos del empleo y la vida pública en general. La retórica de la vida pública se basa de forma rutinaria en las experiencias de los chicos en los patios de recreo acerca de la importancia de plantar cara a los agresores, con independencia de que éstos sean líderes sindicales o dictadores militares como Sadam Hussein. Los hombres "saben" que es importante hacer frente a los agresores y este conocimiento proviene, en parte, de las experiencias secretas pero compartidas de los patios de recreo.

Los héroes y lo heroico

Pocos relatos autobiográficos sobre la masculinidad carecen de descripciones de los héroes infantiles, reales o de ficción, derivados de los libros de historietas, la televisión, el cine o los deportes. Haciendo honor a esta tradición, puedo citar a Dick Barton, el protagonista de un serial radiofónico emitido desde 1946 hasta los primeros años cincuenta. La sintonía del programa era sinónima de entusiasmo, incluso para quienes nunca habían escuchado el cuarto de hora diario de aventuras. Un héroe radiofónico algo más sofisticado de la época era Paul Temple. Me atraía especialmente su estilo de vida acomodado de los *Home Counties* y su matrimonio de compañeros, absolutamente no erótico, con su esposa Steve, con la que compartía todas sus aventuras. En un plano más serio, recuerdo también haber llegado a llorar con los relatos de la última exploración del capitán SCOTT y sentirme muy impresionado por la forma en que el dirigente metodista John WESLEY era capaz de dominar a grandes masas que, con frecuencia, le eran hostiles al principio.

También puedo citar a otros protagonistas de publicaciones para niños, como el *Hotspur*, el *Wizard* y el *Champion*, Sexton Blake, Sherlock Holmes, Bulldog

Drummond y, en un plano más difuso, sin recordar sus nombres, los vaqueros del Oeste. Los superhéroes norteamericanos no consiguieron introducirse mucho en mi imaginación. Los recuerdos autobiográficos de esos héroes suelen indicar que tuvieron una influencia directa en el chico que consumía ese material, que desempeñaron una función directa en la construcción de las masculinidades y el saber masculino. Sospecho, sin embargo, que la influencia era un tanto más compleja que eso.

Consideremos el caso de Dick Barton. Nunca quise perder un solo episodio, si era posible, y sus aventuras constituían un tema corriente de conversación en el patio de recreo. Ahora bien, estos diálogos transformaban y mediaban la experiencia original. Se producía un proceso de transformación irónica. Rápidamente, nos dimos cuenta de las convenciones narrativas que hicimos objeto de parodia cómica. En vez de suspender nuestra incredulidad, nos divertíamos con nuestro escepticismo. Si Dick Barton y otros héroes similares tuvieron alguna influencia, estaría mediada y transmutada a través de estos cambios de marco narrativo de referencia y de las relaciones de grupo.

Muchos de mis héroes estaban situados en el extremo más cerebral del continuo. La rudeza física y el desorden de Dick Barton se convirtieron en una pobre sombra de las capacidades más evidentemente intelectuales de Sherlock Holmes. La idea de vencer a los enemigos mediante la razón y la aplicación de la ciencia (junto con algunos disfraces u otros pequeños trucos) llegó a serme más atractiva que los puñetazos y patadas. En este aspecto, había influencias personales claras: un niño asmático, con pocas habilidades deportivas, podía adquirir mayor confianza en sí mismo si el heroísmo no tenía por qué depender de la fuerza física. Estaba comenzando a darme cuenta de que había más de una forma de ser un hombre. En secreto, podía sentirme superior a aquellos cuyas destrezas eran de carácter más directamente físico y este sentido de superioridad e identidad podía reforzarse a través de un pequeño grupo de amigos que pensaban como yo.

Es indudable que los héroes desempeñan una función importante en la construcción de las masculinidades, pero conviene no simplificar excesivamente su contribución. Quizá sea menos una cuestión de influencia directa, a través de la imitación, y más de aprendizaje sobre el heroísmo y su interpretación, de captar sus elementos y utilizar los que se adapten mejor a la construcción de la masculinidad incipiente. Los análisis de las narraciones sobre héroes demuestran cómo se combinan la experiencia y el conocimiento racional y cómo forman parte de la experiencia individual y colectiva, así como de la formación de la identidad masculina.

Conclusión

He utilizado algunas de mis experiencias, pensamientos y sentimientos infantiles en relación con los temas de la sexualidad, la intimidación y el heroísmo. Con ello, no intento decir que, como esto me ocurrió a mí, también sucederá lo mismo a todos los chicos/hombres. Ya he dicho que el contenido de estos relatos formó parte de mi experiencia y que esas narraciones pueden incluirse, junto con otras muchas, para mostrar el conjunto de experiencias posibles en el aprendizaje de

las masculinidades. Quizá sea más importante aún el reconocimiento de que no se trata de experiencias "en bruto", sino que están mediadas y filtradas a través de los grupos de la escuela, las influencias familiares y eclesiásticas, las identificaciones de clase social y étnicas y —lo más importante— las numerosas experiencias cotidianas y las reflexiones sobre esas experiencias de la edad adulta. Así, mis reflexiones sobre el impacto del heroísmo han estado influidas por mis encuentros más recientes con el feminismo (p. ej., STANLEY, 1990; 1992) y las consiguientes críticas de las masculinidades, incluyendo la mía.

También he mostrado muchos aspectos de la retórica de la razón, entre los que se encuentran las citas de autoridades masculinas —SARTRE, WEBER, SEIDLER— y la adopción de un tono que connota la consideración y la deliberación, en vez de la simple afirmación. He intentado demostrar que tanto la razón como la experiencia se entrelazan en la construcción de las masculinidades. La construcción de una identidad heterosexual masculina, por ejemplo, se consigue a través de la interacción entre los textos y la conversación, las experiencias públicas y privadas, los procesos de inclusión y exclusión en los encuentros de grupo y en el turbado silencio del propio dormitorio. Incluso el carácter físico y la pobreza relacionados con la intimidación y la agresión pueden estar mediados por otros conocimientos sobre esos fenómenos por los que aprendemos a reconocerlos, comprenderlos y, quizá de una forma un tanto limitada, controlarlos.

Si la experiencia fuese, de verdad, tan directa como la que a menudo parece indicar la retórica de la experiencia, no tendría mucho sentido hablar de una pluralidad de masculinidades. La "universidad de los duros golpes" produciría un conjunto estandarizado de alumnos. Sin embargo, la experiencia enseña que hay diversas formas de utilizar estas experiencias porque nunca son puras, brutas ni inmediatas. Puede decirse que "los chicos son chicos", "las intimidaciones nunca me hicieron daño", "necesitas pulirte un poco", pero también puede afirmarse que las intimidaciones y agresiones forman parte de las experiencias de los chicos que se consideran normales y no debieran tenerse por tales. De igual modo, hay muchos tipos posibles de héroes y muy distintas formas factibles de utilizar esos modelos heroicos.

Al presentar algunos temas de este tipo, me he basado en ciertas características evidentes de los relatos e informes sobre la masculinidad: la construcción de las diferencias sexuales y de la heterosexualidad, la violencia y la intimidación, los héroes y lo heroico. Todo ello forma parte del conjunto de relatos e interpretaciones de la masculinidad. Constituyen unos recursos culturales con los que se han construido las masculinidades, aunque algunos de ellos también están a disposición de las mujeres.

Yo sostengo que las versiones de la razón y las versiones de la experiencia se combinan de formas diferentes para constituir el saber masculino y los hombres las utilizan en los sistemas de predominio patriarcal. Esto no quiere decir que la experiencia y la razón sean irrelevantes para las construcciones del saber femenino, sino que, en los órdenes vigentes del género, su importancia puede ser diferente. Como hombres, no sólo aprendemos de la experiencia, sino que aprendemos a utilizarla de un modo que pueda solidificar o cuestionar las masculinidades. No sólo aprendemos a razonar, sino a presentarnos también como hombres razonables.

Bibliografía

BESAG, V. E. (1989): *Bullies and victims in schools.* Milton Keynes, Open University Press.
BOLOGH, R. W. (1990): *Love or greatness: Max Weber and masculine thinking—A feminist inquiry.* Londres, Unwin Hyman.
COHEN-SOLAL, A. (1991): *Sartre: A life.* Londres, Minerva. (Trad. cast.: *Sartre 1905-1980.* Barcelona, Edhasa, 1990, 2.ª ed.)
DAVIDOFF, L. y HALL, C. (1987): *Family fortunes.* Londres, Hutchinson.
MAC AN GHAILL, M. (1994): *The making of men: Masculinities, sexualities and schooling.* Milton Keynes, Open University Press.
MORGAN, D. (1987): *It will make a man of you: Notes on National Service, masculinity & autobiography.* Manchester, University of Manchester, Studies in Sexual Politics, n.º 17.
— (1992): *Discovering men.* Londres, Routledge.
SEGAL, L. (1990): *Slow motion: Changing masculinities, changing men.* Londres, Virago.
SEIDLER, V. J. (1994): *Unreasonable men: Masculinity and social theory.* Londres, Routledge.
STANLEY, L. (Ed.) (1990): *Feminist praxis: Research, theory and epistemology in feminist sociology.* Londres, Routledge.
— (1992): *The auto/biographical I: The theory and practice of feminist auto/biography.* Manchester, Manchester University Press.
TATTUM, D. P. y LANC, D. A. (1989): *Bullying in school.* Stoke-on-Trent, Trentham Books.
WALBY, S. (1990): *Theorizing patriarchy.* Oxford, Blackwell.
WEBER, M. (1947): *The theory of social and economic organisation.* Glencoe, IL, The Free Press.

SEGUNDA PARTE

La cultura popular como pedagogía pública

CAPÍTULO V

El hambre como ideología

Por Susan BORDO

La mujer que no come mucho[1]

Vivimos en una época en la que la imaginería de masas tiene un poder para instruir sin precedentes. Cuando yo era adolescente, en los años sesenta, la mirada fija de máscara y las piernas larguiruchas de Twiggy representaban nuestra variante de niña abandonada de ojos grandes. Envidiábamos el cuerpo desenfadado, insolente y elegantemente alargado de Twiggy, pero no podíamos imaginar que Twiggy acabaría siendo el modelo con el que se mediría la chica adolescente corriente. Después de todo, ella era una maniquí de alta costura y todas sabíamos que *tenía* que ser muy delgada para "salir bien en las fotos". Hoy día, las mujeres y los hombres jóvenes ya no aprecian una diferencia muy grande entre las imágenes fabricadas comercialmente y muy bien preparadas que los rodean y sus propias aspiraciones. Las mujeres que padecen trastornos alimentarios llevan a sus terapeutas fotografías de la modelo ultradelgada Kate Moss como ejemplo del aspecto que quieren conseguir y la última locura de la cirugía cosmética consiste en el "procedimiento del niño abandonado", que vacía los carrillos de grasa para conseguir un aspecto hundido.

No obstante, sería erróneo creer que las imágenes dirigidas a las masas sólo enseñan los deseos de ciertas apariencias del rostro y el cuerpo. En una presentación tras otra, se prepara a Moss para que aparezca emocional y mentalmente opaca, como alelada, incluso. Da la sensación de carecer de necesidades, expectativas o quejas, sin deseos, sin hambre. Moss es un arquetipo de la recesión de la mujer en una época de enormes cambios y retos con respecto al género. En las entrevistas, ella nos asegura que come a toda hora y lo que quiere, pero, aunque sea cierto, esto sólo añade algo más a la mística de Moss para las anoréxicas,

---

[1] Una versión más larga de este artículo apareció originalmente en: Susan BORDO: *Unbereable weight: Feminism, Western culture, and the body* (Berkeley: University of California Press, 1993). La presente versión se ha adaptado a los requisitos de espacio de este volumen y destaca el tema de "las pedagogías de la vida cotidiana".

porque ellas saben que la única manera de comer todo lo que te guste y tener un aspecto como el de Kate es estar en perpetuo movimiento o no *querer* comer mucho de nada y, en realidad, a ese estado aspiran, un estado que está más allá del apetito, más allá del deseo.

Da la sensación de que algunos de los anuncios más astutos reconocen la potencia cultural de la imaginería de la mujer que está más allá del hambre. En un anuncio de televisión, aparecen dos niñas pequeñas francesas ataviadas con vestidos de fiesta de la madre de una de ellas. Son unas pequeñas exquisitas, perfectas e inocentes y la escena destaca tanto su carácter infantil como la sensación natural de estilo que, con frecuencia, se asocia con la mujer francesa (el anuncio está en francés, con subtítulos). Una de las niñas, mirando a hurtadillas una fotografía de la madre de la otra, exclama jadeante: "¡Tu madre es tan delgada, tan guapa! ¿Come?" La hija, riéndose, contesta: "¡Tonta!, no es para tanto" y muestra el remedio de su madre, un frasco de *FibreThin*. "¿No te da envidia?", pregunta la amiga. Con una sonrisa tímida, que le hace unos hoyuelos en la cara, pero segura de sí y con convicción, la hija responde: "No si conozco sus secretos".

Es cierto que las mujeres estamos continuamente bombardeadas con anuncios de productos y programas para perder peso, pero esos anuncios provocan a muchas de nosotras una especial ansiedad. En el plano más obvio, el anuncio nos lanza la idea de que las chicas jóvenes comienzan pronto a aprender a controlar su peso y la romántica mistificación de las píldoras adelgazantes que forman parte del oscuro y eterno arsenal de las artes femeninas que se transmiten de generación en generación. Pero mucho más enervante es la agudeza psicológica del centro de atención del anuncio, que no está en el tamaño y la forma de los cuerpos, sino en una cierta *subjetividad*, representada por la figura ausente, aunque central, de la madre, la mujer que come, pero "no tanto". En ningún momento vemos su fotografía; se nos deja que imaginemos su belleza y esbeltez ideales. En todo caso, no importa su aspecto, sino que ella ha conseguido lo que pudiéramos llamar una relación "fría" (es decir, despreocupada) con la comida. No se está matando de hambre (una obsesión, que indica el poder continuo de la comida), pero tampoco acude a un rincón privado para emborracharse, desesperada y avergonzada. Para ella, el comer se ha convertido en algo que no tiene mayor importancia. En su evocación de la encantadora madre francesa que no come mucho, la metáfora de la "diferencia" europea que utiliza el anuncio se manifiesta como medio de representación de esa envidiable y auténtica "otra" extraña: la mujer para quien la comida es algo ordinario, que puede tomar o dejar.

Otra versión, en este caso representada por una impecable y elegante mujer afronorteamericana, anuncia alegremente *Virginia Slims Menthol* (Figura 5.1). "Las decisiones son fáciles. Cuando encuentro un cruce en la carretera, como". En este caso, la protagonista desdeña las obsesiones, no sólo en las decisiones profesionales o interpersonales, sino también en la comida. Comparándose implícitamente con quienes se preocupan y se irritan, ella se presenta como absolutamente "fácil" en sus relaciones con la comida. A diferencia de la madre de *FibreThin*, ella come cuando quiere, pero, *como* la madre de *FibreThin* (y ésta es la clave de la semejanza, con respecto a lo que pretendo), ha conseguido alcanzar un estado que trasciende el deseo. Al no estar dominada por una necesidad interna insatisfecha, no sólo come con libertad, sino sin un deseo profundo y sin con-



* "Las decisiones son fáciles. Cuando encuentro un cruce en la carretera, como".

Figura 5.1.: *Cigarrillos* Virginia Slims Menthol.

secuencias aparentes. Es "fácil", dice. Quizá, sin esos cruces de la carretera, se olvidaría por completo de comer.

La mujer de *Virginia Slims* es un personaje de fantasía, su actitud "fría" con respecto a la comida está tan alejada de la vida de la mayoría de las afronorteamericanas contemporáneas como de cualesquiera otras. Hoy día, para gran parte de las mujeres, con independencia de su identidad racial o étnica y, cada vez más, de las diferencias de clase social y de orientación sexual también, las relaciones libres y fáciles con la comida son, en el mejor de los casos, una reliquia del pasado[2].

[2] En efecto, si observamos las actitudes culturales respecto a los apetitos y las dimensiones corporales de las mujeres, encontramos una gran variedad, configurada por los factores étnicos, nacionales, históricos, de clase social y otros. Mi padre, con sus 80 años e hijo de inmigrantes, pregunta al final de cada comida si "tengo bastante"; considera que estoy "flaca", a pesar de que, en mi opinión,

Casi todas las que podemos permitirnos comer bien estamos frecuentemente a dieta y hambrientas. Por tanto, es el *Dexatrim* y no los *Virginia Slims*, el que establece la representación más realista de las relaciones subjetivas de las mujeres con la comida. En el anuncio de *Dexatrim*, que muestra a una mujer que no tiene a mano su supresor del apetito y atraviesa como un rayo la habitación hacia el amenazador frigorífico que respira y la atrae como un imán, el hambre se representa como una fuerza insistente y poderosa con vida propia. Esta interpretación refleja también su realidad fisiológica de la situación de régimen, un estado que el cuerpo es incapaz de distinguir de la situación de pasar hambre (Starvation Stages, 1989, 3 de abril). Y esto refleja también su realidad psicológica; para quienes están sometidas a un régimen alimenticio, que viven en un estado de negación constante, la comida es una presencia perpetuamente atractiva, cuyo poder aumenta a medida que las sanciones contra la gratificación se hacen más duras. Un cuerpo delgado puede conseguirse con un trabajo fuerte y constante, pero la relación "fría" con la comida, el verdadero "secreto" de la "otra" hermosa del anuncio de *FiberThin*, es un recordatorio atormentador de lo que está fuera del alcance de un yo insuficiente y hambriento.

El género, el hambre y el deseo

No cabe duda de que los publicistas conocen los bien documentados trastornos alimenticios de las mujeres; con frecuencia, introducen el tema de la obsesión por la comida en su registro. La campaña de *Sugar Free Jell-O* ejemplifica una estrategia comercial típica que explota los problemas de las mujeres con la comida, al tiempo que oscurecen la dura realidad (por supuesto, los publicistas exponen de otra manera esta cuestión). En el anuncio de la "en la punta de la len-

estoy rellenita. Su actitud no sólo refleja sus recuerdos de las dificultades económicas y la herencia de las preferencias de los rusos judíos por las mujeres *zaftig*, sino la persistencia de lo que era una apreciación cultural anglosajona, más general y de este mismo siglo, por la mujer rolliza. A mediados del siglo XIX, los hoteles y bares estaban adornados con pinturas de mujeres desnudas bastante llenitas, inspiradas en BOUGUEREAU; Lillian Russell, la mujer más fotografiada de Norteamérica en 1890, era conocida y admirada por su gran apetito, cuerpo rollizo (unos 90 kg, en la cumbre de su popularidad) y belleza "retadora, carnal, arrebatadora" (BANNER, 1984, pág. 136). Aunque ese desafío carnal comenzó a ser menos apreciado en el siglo XX, los hombres de ascendencia griega, italiana, europea oriental y africana, influidos por sus respectivas herencias culturales, siguieron considerando atractiva la redondez femenina. Incluso a finales de los sesenta y primeros setenta, cuando Twiggy y Jean Shrimpton comenzaron a instaurar la nueva norma de la ultradelgadez, las culturas lesbianas de los Estados Unidos siguieron aceptando y celebrando, incluso, los cuerpos femeninos carnosos y rollizos.

Por supuesto, podríamos poner más ejemplos si lleváramos nuestra mirada hacia otras partes del mundo o la lanzáramos hacia atrás en la historia. Es evidente que muchas culturas han reverenciado la generosidad de los cuerpos y de los apetitos de las mujeres y algunas todavía lo hacen. Sin embargo, durante los años ochenta y noventa, la ecuación, cada vez más universal, entre delgadez y belleza y éxito ha debilitado aún más la competencia de otras ideas, producto de la diversidad cultural. Los hombres que eran adolescentes desde mediados de los setenta en adelante, con independencia de sus raíces étnicas y su clase social, considerarán, con toda probabilidad, que unas piernas largas y delgadas, un estómago plano y un trasero firme son esenciales para la belleza femenina. El peso sin músculo tampoco resulta ya tan aceptable en las comunidades lesbianas. Incluso las actrices robustas y rudas que solían interpretar papeles protagonistas en las películas rusas han dado paso a unos tipos delgados, occidentalizados.

gua" (Figura 5.2), se describe con bastante exactitud el estado mental obsesivo de la comedora compulsiva, que garantiza su reconocimiento por las personas que padezcan el problema: "Si no tomo el postre, hablo de él; si no hablo de él, me lo como. No hago más que pensar en él... Lo tengo siempre presente".

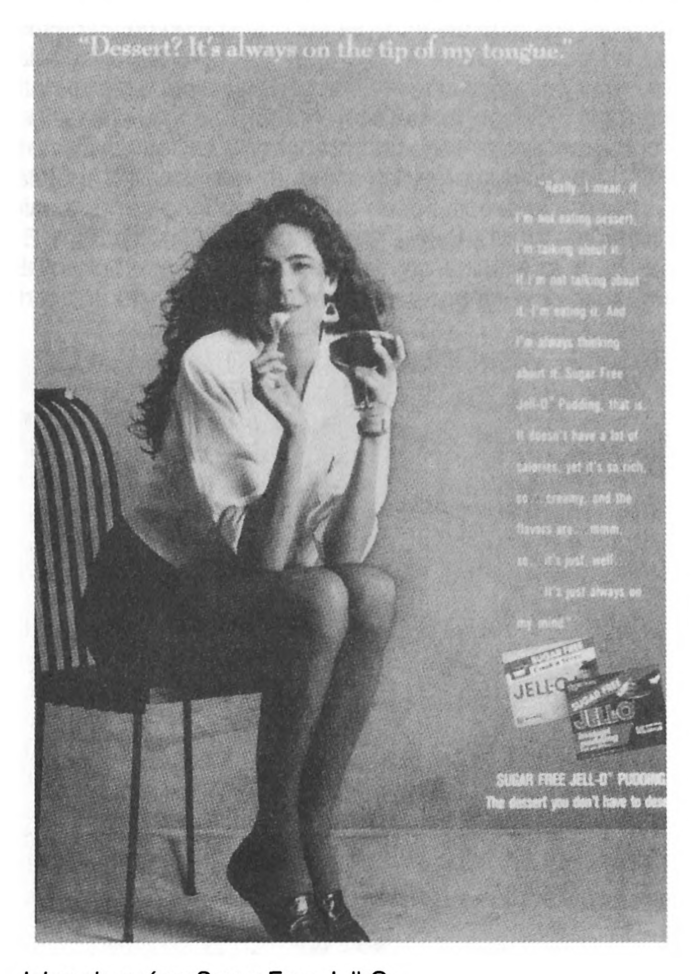


Figura 5.2.: *Jalea sin azúcar* Sugar Free Jell-O.

Sin embargo, estos pensamientos pertenecen a una persona delgada, que confía en sí misma y, lo más importante de todo, no está en absoluto deprimida, cuya actitud acompasada, abierta y de aceptación de su hambre constante dista mucho de la que tienen la mayoría de las mujeres que comen de forma compulsiva. Geneen ROTH escribe: "El interior de una borrachera es profundo y oscuro. En el centro... está la privación, la escasez, la sensación de que nunca tienes bastante" (ROTH, 1982, pág. 15). En cambio, en el anuncio de *Sugar Free Jell-O*, el estado mental que se muestra se parece más al de un adolescente: el hecho de estar constantemente hambrienta parece un estado normal, si acaso algo

humorístico y, a veces, fastidioso, sin consecuencias físicas o emocionales desastrosas.

Consideremos el anuncio que aparece en la Figura 5.3, que presenta una figura masculina que salta desde un trampolín hacia el gozo de la "consistencia llena de sabor" del chocolate negro de *Häagen-Dazs.* Explosiones emocionales, intensidad, amor y estremecimientos: son las mujeres las que suelen buscar esas experiencias en la comida y, con gran probabilidad, acaban abrumadas por su relación con ella, hasta que les resulta peligrosa y terrorífica (en especial, aquellos alimentos ricos, que contienen grasas y dulces, como los helados). Los publicistas de *Häagen-Dazs* lo saben; son conscientes del conocido predominio de las conductas compulsivas de comida y bebida de las mujeres. En realidad, este anuncio explota, con admirable precisión, los tipos de asociaciones que, probablemente, atraigan a la persona para quien la comida encierra un profundo significado emocional. Entonces, ¿por qué utilizar una figura masculina que se lanza desde el trampolín? En parte, este desplazamiento es necesario para asegurar, como en el anuncio de *Jell-O*, que

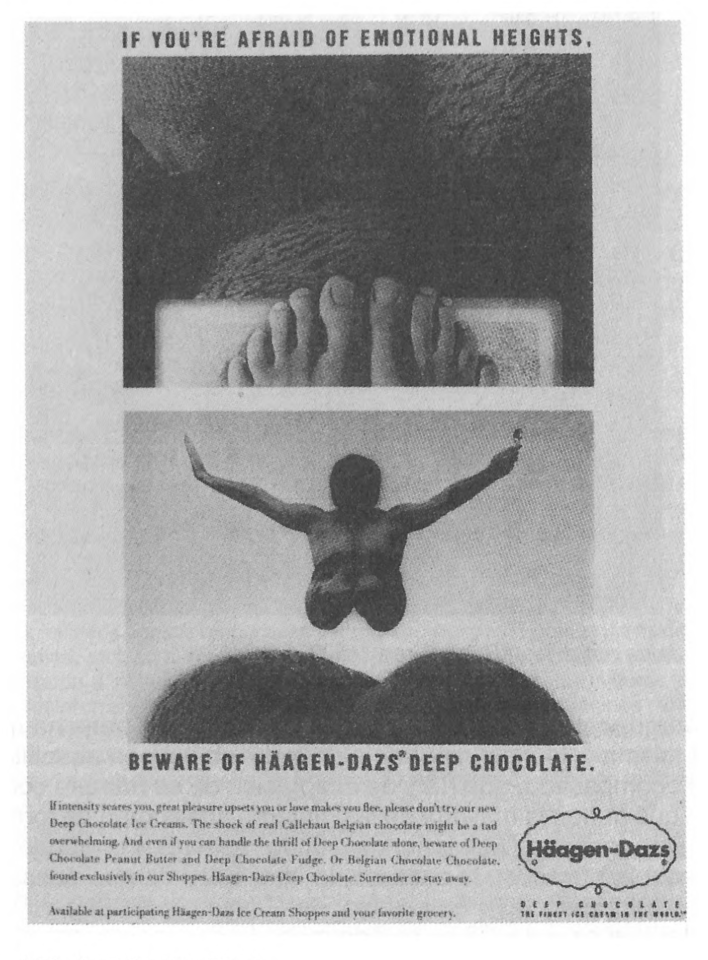


Figura 5.3.: *Helados* Häagen-Dazs.

permanezca oculta la realidad negativa de los problemas de las mujeres con la comida; en último término, el objetivo consiste en vender helados y no en recordar lo peligrosos que *son* en realidad los alimentos para las mujeres.

De todos modos, tengo que señalar que, en estos anuncios, no sólo está presente la mentalidad de maximización de beneficios y neutra, desde el punto de vista ideológico, de Madison Avenue. Hay que considerarlos también como muestras de la ideología del género, es decir, al servicio (consciente o inconscientemente) de la reproducción cultural de la diferencia y la desigualdad de los géneros, con independencia de las preocupaciones mercantiles (aunque, a veces, coincidan). Como la ideología del género, los anuncios a los que me he referido no son típicamente contemporáneos, sino que prolongan una tradición representativa bien establecida, que quizá se remonte a la era victoriana, en la que la representación gráfica de mujeres comiendo, sobre todo cuando se rinden sensualmente a una comida excitante y rica, es un tabú (MITCHIE, 1987).

Sin duda, se da por *supuesto* que los hombres tienen un apetito muy bueno, voraz incluso. Comer de forma espontánea y abundante es un signo varonil y la hombría es un código comercial que se utiliza con frecuencia en productos que se venden en porciones grandes: "*Manwich*", "*Hungry Man Dinners*", "*Manhandlers*". Incluso cuando los hombres anuncian productos de régimen (como ocurre con frecuencia, ahora que cada vez se exige más la perfección física, tanto de hombres como de mujeres), alardean de su apetito, como en los anuncios de Tommy Lasorda para *Slim-Fast*, en los que aparecen tres futbolistas (cuya masculinidad es indiscutible) que declaran que, si *Slim-Fast* puede satisfacer *su* apetito, puede satisfacer el de cualquiera. Ahora bien, ¿acaso podemos imaginar un anuncio en el que una *mujer* joven y atractiva se manifieste de forma tan libre y tan voraz como el hombre del anuncio de los cereales *Post* de la Figura 5.4? Una imagen así violaría unas expectativas profundamente arraigadas y a muchas personas les parecería de mal gusto e irrespetuoso.

Cuando las mujeres se muestran sensuales y voraces ante la comida (casi nunca en anuncios y sólo muy rara vez en películas y novelas), su apetencia de comida se utiliza exclusivamente como metáfora de su apetito sexual, como en las escenas de comida de *Tom Jones* y *Flashdance*. Sólo se permite que las mujeres muestren su deseo de comer como tal cuando están embarazadas o cuando es obvio que corren el riesgo de morir de hambre, como, por ejemplo, en *McCabe and Mrs. Miller*, en la escena en la que la Sra. Miller, interpretada por Julie Christie, se come avidamente media docena de huevos y una fuente de estofado de vaca ante los ojos asombrados de McCabe. Es curioso que esta escena sirva para establecer la "hombría" de la Sra. Miller; la película sugiere que hay que tomar en serio a una mujer que come así y no se puede jugar con ella.

La situación metafórica se invierte prácticamente en las representaciones de los hombres comedores. Aunque, en ocasiones, la comida voraz pueda cifrar el apetito sexual masculino (como en *Tom Jones*), observamos con frecuencia que el apetito *sexual* opera como una metáfora del placer de comer. En los anuncios en los que aparecen grandes comilones varones, éstos se encuentran en un estado de transporte salvaje, sensual, por encima de unos postres helados, ricos y almibarados. Su falta total de control se considera adecuada e incluso adorable; el lenguaje de la canción de fondo manifiesta, sin la menor reserva, la excitación, el apetito sexual y el deseo:

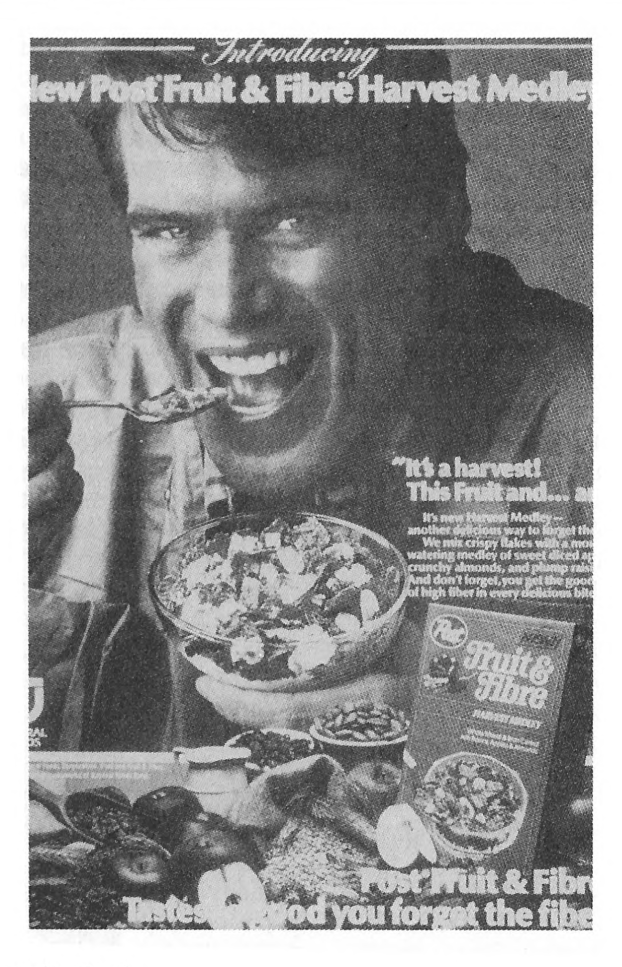


Figura 5.4.: *Cereales* Post.

> "Pienso en ti todo el día [canturreándolo a un pastel *Pillsbury*]. Tengo pasión por ti."
>
> "Estoy loco por tu chocolate. Soy un salvaje, estoy loco, sin control [pasteles surtidos *Betty Croker*]."

En estos anuncios, los alimentos se transmutan en objetos sexuales de deseo y la actividad de comer se justifica trascendiendo su carácter puramente nutritivo. Se *supone*, más bien, que el alimento proporciona un placer y un alivio sensuales, no ya como sustituto metafórico de otra cosa, sino como una experiencia erótica de por sí. A las mujeres sólo se les permite esa gratificación de la comida en dosis muy medidas. En otro anuncio de la serie de *Diet Jell-O*, la comida se sexualiza metafóricamente: "Soy una chica que no sabe decir no. Sigo con el postre", admite la modelo, vestida de forma inocente, aunque en una postura claramente llamativa. Ahora bien, al mismo tiempo que, en este anuncio, se sexualiza levemente el acto de comer, también se mantiene dentro de ciertos límites. Se



Figura 5.5.: *Jalea* Diet Jell-O.

permite que la chica "se sienta bien diciendo 'sí'", pero con recato y con un producto inocuo de pocas calorías. Puede animarse a las mujeres (como el hombre del trampolín de *Häagen-Dazs*) a que "se lancen", pero no a la peligrosa piscina del chocolate negro de *Häagen-Dazs*, sino a un "baño refrescante" en las tiras de pescado de *Weight Watcher* (Figura 5.6).

Puede dar la sensación de que todo esto es propio de nuestra época, ya que gira en torno a la comercialización de masas de productos de régimen. Sin embargo, el mismo universo metafórico, así como idénticas prohibiciones prácticas de la tolerancia para con las mujeres (porque, desde luego, estos anuncios no sólo venden productos, sino que enseñan los comportamientos adecuados), eran característicos de la ideología victoriana sobre el género. Es obvio que los victorianos no disponían de *Cosmo* ni de televisión, pero sí elaboraron manuales que

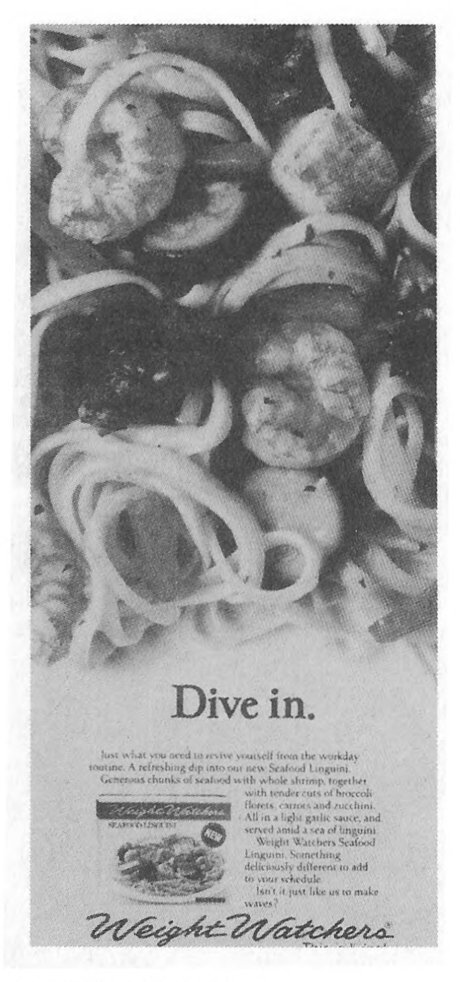


Figura 5.6.: *Tiras de pescado* Weight Watcher.

advertían a las mujeres de la elite de los peligros de ser tolerantes con la comida y de animarse en exceso a comer, aconsejando cómo hacerlo de forma femenina (lo menos posible y con las máximas precauciones para no demostrar ningún deseo). El *Godey's Lady's Book* advertía de que, en el caso de las mujeres, resultaba vulgar llenar los platos, y a las chicas jóvenes había que exhortarlas a "ser frugales y de gustos sencillos" (BRUMBERG, 1988, pág. 179). Tanto en la era victoriana como en nuestros días, la prohibición de las comidas abundantes se traducía con frecuencia en conductas de comer en secreto, que *The Bazaar Book of Decorum* (1870) describía como el "banquete secreto", en el que "muchas de las más comedidas en las comidas en público son las más voraces... ingiriendo tortitas de nata por docenas y caramelos y bombones al peso" (MITCHIE, 1987, pág. 193).

Es posible que la aparición de esas restricciones rígidas y de carácter moralizante sobre el apetito y la comida de las mujeres formara parte de lo que Bram

DIJKSTRA ha interpretado como la "contraofensiva ideológica y cultural" del siglo XIX contra la "mujer nueva" y su desafío a las normas predominantes sobre el género y las limitaciones que imponían a las mujeres (DIJKSTRA, 1986, págs. 30-31). Los discursos mitológicos, artísticos, polémicos y científicos de muchas culturas y épocas indican la fuerza simbólica de la mujer hambrienta como metáfora cultural del poder y el deseo femeninos desatados, desde la sed de sangre de Kali (que, en una representación, aparece comiéndose sus propias entrañas) al *Malleus Malificarum* ("Con el fin de llenar la boca del útero, [las brujas] se asocian hasta con el diablo") y hasta las letras del rock contemporáneo de Hall y Oates: "¡Eh!, ¡eh!, ahí llega, ¡atención, chicos!, os va a morder". En *Tom Jones* y en *Flashdance*, la figura retórica del hambre en la mujer como sexualidad femenina se encarna en personajes femeninos atractivos; sin embargo, en la cultura occidental, es más frecuente que el hambre en la mujer como sexualidad se represente con imágenes misóginas, en un marco de terror y asco y no de afecto o admiración. En la figura del hombre comilón, la metáfora de la mujer devoradora revela su profundo fundamento psicológico. En realidad, la comida no es una metáfora del acto sexual, sino que, cuando una mujer inicia y desea el acto sexual, lo imagina como un acto de comer, de incorporación y destrucción del objeto de deseo. En consecuencia, hay que recortar y controlar los apetitos sexuales de las mujeres, porque amenazan con agotar y consumir el cuerpo y el alma del varón. Como ha demostrado DIJKSTRA, esa imaginería prospera en el arte occidental de finales del siglo XIX. Podemos decir que hoy día se produce la misma reacción cultural (aunque no de igual manera), por ejemplo, en la popularidad de las películas que castigan la sexualidad y la independencia femeninas mediante la violación y el desmembramiento (como en numerosos filmes de navajeros), la pérdida de la familia y los hijos (*The Good Mother*), la locura y la muerte (*Atracción fatal*, *Presunto inocente*) y la humillación y la desgracia públicas (*Amistades peligrosas*).

Por supuesto, las prohibiciones victorianas respecto a la comida de las mujeres no *sólo* tenían que ver con la ideología del género; o mejor dicho, quizá la ideología del género presentaba también otras dimensiones. En el simbolismo del cuerpo que predominaba en la época, una apariencia frágil y la falta de apetito no sólo significaba la delicadeza femenina y la trascendencia espiritual de los deseos de la carne, sino la trascendencia *social* del cuerpo trabajador, luchador, "económico". Por tanto, como en la actualidad, se valoraba mucho la postura aristocráticamente fría y despreocupada frente a los asuntos prácticos de la supervivencia material. El burgués hambriento deseaba aparentar, como el aristócrata, que estaba por encima de los deseos materiales que, en realidad, regían su vida. Lo máximo a lo que podía aspirar era tener una esposa cuyo cuerpo etéreo se convirtiera en una especie de proclama de *sus propios* gustos aristocráticos. Si no podía ser o casarse con una persona aristócrata, podía tener una esposa cuya belleza escuálida y apetito delicado significara la ausencia de ella de la "esfera pública"[3].

[3] Después, se advirtió a las mujeres contra "los hábitos de vida glotones" porque degradaban su aspecto físico y arruinaban sus posibilidades de contraer matrimonio. Las "muy comilonas" podían acabar con una piel muy delgada, numerosas hemorragias nasales, labios agrietados, así como una expresión facial "superanimal", muy poco atractiva (BRUMBERG, 1988, pág. 179). Por supuesto, el grado en que las mujeres reales fuesen capaces de llevar a la práctica cada uno de los aspectos de estas

Los hombres comen y las mujeres preparan

En este caso, las dualidades metafóricas que intervienen, con independencia de sus significados de clase, presuponen una división de trabajo idealizada (sólo llevada a la práctica en raras ocasiones) y marcada por el género, en la que los hombres luchan, compiten y se desenvuelven en la esfera pública, mientras las mujeres quedan arrinconadas en la esfera doméstica (que se idealiza y mistifica de forma romántica como un lugar de paz y ocio y, en consecuencia, connota la trascendencia del cuerpo trabajador y burgués). En la necesidad de hacer que esa división de trabajo parezca natural, descubrimos otro poderoso fundamento ideológico (quizá el más importante en el contexto de la sociedad industrializada) en la represión cultural del apetito femenino: la idea de que a las mujeres les satisface más alimentar y cuidar a *otros* que a sí mismas. En sentido literal, es evidente que las mujeres alimentan a los otros mucho antes de que el "hogar" se considerara el lugar especial de éstas; Carolyn BYNUM sostiene que hay razones para pensar que la preparación de la comida era ya una actividad típica femenina en la Edad Media europea (BYNUM, 1987, pág. 191). No obstante, en la era industrial, con su idealización del terreno doméstico como el lugar de la nutrición y el descanso de los hombres y los niños, la alimentación de los otros adquirió el vasto significado emocional que tiene hoy día.

En "An Ode to Mothers", el columnista Bud POLOQUIN define a las "mamás" como "quienes, al percatarse de que sólo hay cuatro trozos de tarta para cinco personas, anuncian sin dilación que a ellas nunca les ha gustado demasiado" (POLOQUIN, 1988, D1). La negación del yo y la alimentación de los demás están completamente inmersas en esta interpretación de la madre ideal, como también en la versión de la esposa ideal del siglo XIX, como "la que permanece... muerta de hambre ante su marido, mientras él devora, con toda comodidad, el producto de sus desvelos; espera que le dé su permiso sin una palabra ni una mirada de impaciencia y come, con la más humilde gratitud y la mínima interrupción del trabajo, los restos y desechos que él desprecia" (DIJKSTRA, 1986, pág. 18). Sin embargo, "la mujer modelo" (como la llama Charles BUTLER) no considera este sacrificio personal como tal, porque en la atención y en el alimentar a los demás la mujer experimenta la única forma de deseo adecuada para ella, lo que Elías CANETTI expresa de forma sucinta como: "su pasión por dar de comer" (CANETTI, 1962, pág. 221).

En 1994, a pesar de la participación cada vez mayor de mujeres de todas las edades y clases sociales en la esfera "pública", su función "privada" de alimentadora permanece ideológicamente intacta. Las representaciones populares casi nunca muestran a un hombre que *prepare* la comida como una actividad cotidiana propia, realizada de forma rutinaria al servicio gratuito de otros. A veces, los hombres *aparecen* sirviendo la comida, en el papel de camarero. También pueden mostrarse cocinando diversas piezas en torno a un fuego en una acampada, asando carne en una barbacoa, preparando una ensalada en una comida especial de empresa o haciendo un café *instantáneo* (por regla

fórmulas idealizadas e idolatradas era muy variable (como siempre lo es), pero *todas* las mujeres, de todas las clases sociales y razas, sintieron sus efectos como medidas normalizadoras de acuerdo con las cuales se juzgaba su propia suficiencia (y, por regla general, sin dar la talla).

general, en una caravana o en un barco estando de vacaciones). Ahora bien, ninguna de estas actividades es rutinaria y, en los anuncios, se pasa por alto con frecuencia su carácter excepcional. En un anuncio, un hombre prepara un café instantáneo para servírselo a su esposa en la cama el día de su cumpleaños. El protagonista dice: "¿Estará muy fuerte? Ella hace el desayuno todas las mañanas". Otro anuncio muestra a un hombre que prepara tortitas para el desayuno de su hijo (Figura 5.7). Con un tipo grueso de letra, puede leerse: "Mis tortitas tienen el rico sabor de arce del *Log Cabin Syrup*", dando a entender ("mis tortitas") la propiedad del varón y la facilidad con la que se desenvuelve en la cocina. Es indudable que la imagen visual del padre encantador que sirve al hijo desestabiliza los estereotipos culturales (tanto raciales como de género), pero la letra pequeña nos dice que éste es un "momento especial" con su hijo. De inmediato, la imagen desestabilizadora se reconfigura hasta adquirir un tono conocido: como la receta secreta de la salsa de barbacoa de papá, las tortitas de este padre sólo aparecen en ocasiones especiales o, quizá, el hecho de que

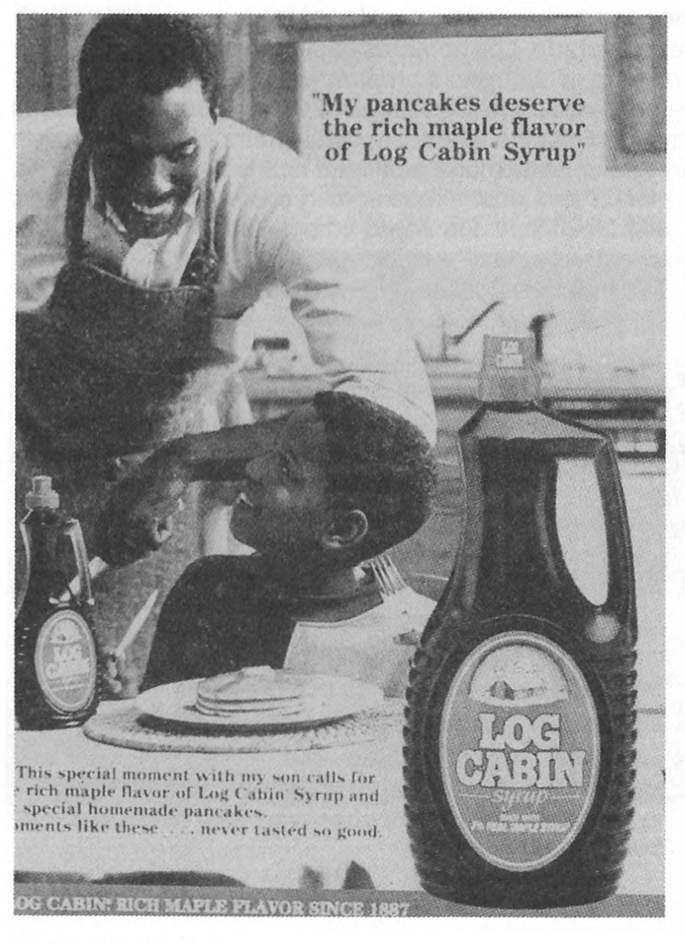


Figura 5.7.: *Almíbar* Log Cabin.

sea papá quien cocina *hace* que este momento sea una ocasión significativa e íntima para compartirlo (imaginemos que el anuncio nos presenta a una mujer, en vez de a un hombre; ¿no parecería un poco raro que se tratara de un "momento especial"?).

En todas las representaciones que muestran a hombres preparando comidas, destaca la ausencia de la esposa o madre (puede estar, por ejemplo, en el hospital, dando a luz a un hijo), lo que supone que, *normalmente*, es la responsable del trabajo cotidiano de preparar y servir la comida. Incluso cuando los hombres o los niños aparecen en anuncios de comidas fáciles de preparar, mamá les ha dejado unas instrucciones expertas para utilizar el producto. En el anuncio de *Jell-O Heritage* (Figura 5.8), la figura maternal ausente (no está claro si se trata de la madre o de la abuela) aparece en el pequeño recuadro de la parte superior derecha de la imagen mayor, que muestra a un joven de vuelta de la universidad al que el padre le trae gran cantidad de tarrinas de postres *Jell-O*. Es curiosa (aunque un tanto absurda) la indicación de que la figura femenina proporciona una "base fuerte" por el hecho de que *ella* prepare postres instantáneos mezclando los contenidos de las tarrinas, en vez de limitarse a levantar la tapa del preparado. Los hombres casi *nunca* aparecen dedicándose a cocinar. El café *de verdad* siempre lo preparan las mujeres, como todos los pasteles y platos cuya preparación requiera algún tiempo. Cuando los hombres *aparecen* cocinando una comida algo laboriosa, están siempre *con* uno o dos compañeros de trabajo, lo que convierte una actividad cotidiana de servicio en una ocasión festiva.



Figura 5.8.: *Postres* Jell-O Heritage.

Comida y amor

Al principio de la campaña presidencial de los Estados Unidos de 1992, Hillary Clinton, acosada por las infinitas preguntas de los periodistas sobre sus perspectivas de realización de una carrera profesional, respondió a la defensiva y sarcásticamente: "Bueno, supongo que podría haberme quedado en casa, horneando dulces y preparando tes..." El público de los medios de comunicación social no pudo escuchar el final de su observación (ni las preguntas que precedieron a la misma); la muletilla de los "dulces y tes" se convirtió en *el elemento* transgresor de género de la campaña, repetido una y otra vez y presentado por sus oponentes como una prueba del rabioso feminismo de Hillary y su desprecio de los valores maternales tradicionales. Saliendo directamente al paso de esta interpretación, Hillary Clinton intentó demostrar su auténtico carácter de mujer, presentando su receta favorita de pastelitos de chocolate y harina de avena. Barbara Bush, sintiendo, aparentemente, que le habían lanzado el guante, respondió con su propia receta, más rica en calorías y menos atenta a la fibra. Los periódicos de todo el país pidieron a sus lectores que prepararan ambas recetas y votaran qué "primera dama" ofrecía el mejor pastel.

No es nada raro que el pastel en cuestión se convirtiera en el símbolo y centro del debate nacional sobre la bondad de Hillary Clinton como esposa y madre. En nuestra cultura, la comida se equipara con el amor conyugal y maternal. En casi todos los anuncios que muestran a hombres comiendo, como los de postres y pasteles cuya retórica sexualizada hemos comentado antes, hay una mujer en segundo plano (visible o implícita) que ha *preparado* la comida. Más significativo aún, *siempre*, la mujer en segundo plano utiliza el lenguaje del amor y el cariño mediante la comida: "Nada dice tanto del amor como lo que sale del horno"; "Dame ese gran sabor de amor"; "No hay nada que diga tanto: 'Niño, te quiero' como los *Toll House Cookies* de *Nestlé*"*. En estos anuncios, la comida del varón está relacionada inseparablemente con los ofrecimientos femeninos de amor. Sin embargo, esto no pretende reflejar la abnegación personal de la mujer. Al contrario, se sugiere que las mujeres reciben *su* gratificación por el hecho de alimentar a los demás:

> *Voz de mujer*: "Es como un niño, normalmente serio, *entonces* toma sus bizcochos con mantequilla... [imagen del rostro de un hombre transmutado con una expresión de placer infantil]... y *yo* disfruto observándolo. Un poco de mantequilla proporciona una alegría inmensa".

Quiero resaltar en que mi análisis no pretende despreciar la atención al bienestar físico y emocional de los demás, el trabajo "maternal", devaluado socialmente de forma tan escandalosa incluso cuando se idealiza y santifica. Tampoco estoy contraponiendo al argumento de estos anuncios la idea de que esos papeles no hacen sino oprimir a las mujeres. Ateniéndonos a las experiencias de muchas de ellas, incluida la mía, esto sería incierto. Recuerdo el orgullo y el pla-

* El texto original es: *Nothing says 'Cookie, I love you' like Nestle's Toll House Cookies do.* En esta frase, el publicista juega con la palabra "cookie", que puede tener el significado de "galleta" o "dulce" y el de "tipo", "chico", "niña", etc. (*N. del T.*)

cer que irradiaba mi madre, angustiada e infeliz en otros muchos aspectos de su vida, cuando mi padre, mis hermanas y yo devorábamos con entusiasmo y en grandes cantidades su famoso estofado de col. Cuando era pequeña, me encantaba ver cómo enrollaba cada pieza, poniendo la cantidad justa de relleno, evitando con sumo cuidado y destreza romper las tiernas hojas de la col cuando las enrollaba poniendo dentro el relleno de la carne. Nunca me sentí más segura y tranquila que en esos momentos. Cuando le pedía que me enseñara exactamente cómo se hacía este plato, se mostraba encantada e incluso se emocionaba cuando me ponía a escribir las cantidades y las instrucciones mientras ella procuraba darme una receta exacta (hasta entonces, sólo se había establecido una transmisión de madre a hija mediante la demostración práctica, y mi madre consideraba que el hecho de escribir la receta en un papel le confería una categoría superior). Los períodos de mi vida en los que por haber estado demasiado ocupada escribiendo, dando clases y viajando no he encontrado el tiempo y la energía necesarios para preparar comidas especiales a las personas a las que amaba, han sido unas etapas en las que me he sentido privada de un aspecto profundo de mi propio yo.

Tampoco quiero que se interprete mi crítica como una forma de ocultar las experiencias colectivas e históricas de aquellos grupos obligados a la servidumbre de otros, a los que se les ha privado de forma sistemática de la libertad de *cuidar* a sus propias familias. Bell HOOKS señala, por ejemplo, que la creación del "hogar", de unos "espacios de cariño y atención", conseguidos a fuerza de duro trabajo por las mujeres negras para aliviar las profundas heridas infligidas por el racismo, el sexismo y la pobreza, era menos una cuestión de obediencia a una norma tiránica de género que del establecimiento de un "lugar de resistencia cultural" (HOOKS, 1990, pág. 42). Teniendo presente esto, es obvio que el anuncio de la *Jell-O Heritage* al que aludí antes es más complejo de lo que ha dejado ver la interpretación que hice. Formando parte de una amplia serie de *General Foods*, dirigida al consumidor afronorteamericano y que promueven los centros universitarios negros históricos de Norteamérica, la asociación que establece este anuncio de la figura maternal con una "base fuerte" es mucho más profunda que la evocación nostálgica de la cocina tradicional de mamá. En este anuncio, la figura maternal está relacionada con la "herencia" negra, con la conservación y comunicación de la cultura.

No obstante, al mismo tiempo que HOOKS urge a la cultura negra contemporánea para que honre la historia de servicio de la mujer negra a su familia y a su comunidad, también advierte en contra de la interpretación ideológica de ese servicio como la función natural de la mujer (a pesar de lo que me gusta cocinar, cuando sólo se ha esperado eso de mí, me ha molestado profundamente). En las representaciones que he venido examinando, se refuerza precisamente esa interpretación cuando no se establece en ellas que los varones estén desempeñando "naturalmente" ese papel y, de forma aún más perniciosa, cuando no consideran que las mujeres sean *receptoras* adecuadas de esas atenciones. Sólo a veces aparecen niñas a las que se *está dando* de comer, aunque es más frecuente verlas (pero no a los niños) aprendiendo a dar de comer a otros (Figura 5.9). De este modo, el cuidado de los otros se "reproduce", en el plano de la representación, como una actividad esencial y exclusivamente femenina. A este respecto, es significativo y no muy tranquilizador que la serie de anuncios de *General Foods* no



Figura 5.9.: *Anuncio de* General Foods.

incluya ninguno que muestre a estudiantes femeninas descubriendo su herencia negra (o ¡aprendiendo a utilizar las comidas prácticas!) en la universidad. Las mujeres sólo aparecen en segundo plano, animando y apoyando, "alimentando" el desarrollo de los otros.

La configuración ubicua del trío "mujer, comida, hombre", en la que la comida expresa el amor de la mujer al hombre y, al mismo tiempo, satisface el deseo de la mujer de dar amor, establece el hambre del varón como algo completamente integrado en la red de la familia y las relaciones de amor heterosexuales. Los hombres pueden comer *y* ser amados; de hecho, una forma fundamental de recibir amor es a través de la comida hecha por las mujeres. En cambio, para las mujeres (que casi nunca aparecen recibiendo la comida de otros), comer, en forma de *darse* a sí mismas de comer, en privado, se representa como *sustituto* del amor humano. *Weight Watchers* se ofrece de forma manifiesta en su anuncio: "¿Quién dice que no puedes vivir enamorada?" (Figura 5.10). En estos anuncios, no hay compañero alguno visible ni implícito que ofrezca la comida y, por tanto, opera como el auténtico donante del "amor". En muchos anuncios —en realidad, se trata casi de un género—, la ausencia de compañero se convierte explícitamente en tema de los mismos, en un aspecto central de su narración. En uno de ellos, aparece una mujer en la cama y al teléfono, que rechaza una cita tras otra para poder pasar la tarde sola con sus bombones helados: "¿Su alteza? ¡Esta noche, no!" "¿La inauguración? ¡Otro año!". En otro anuncio, una mujer admite que pasa mucho tiempo sola con su "última obsesión", una bebida de chocolate, porque le da "la misma sensación que el estar enamorada" y "satisface sus más

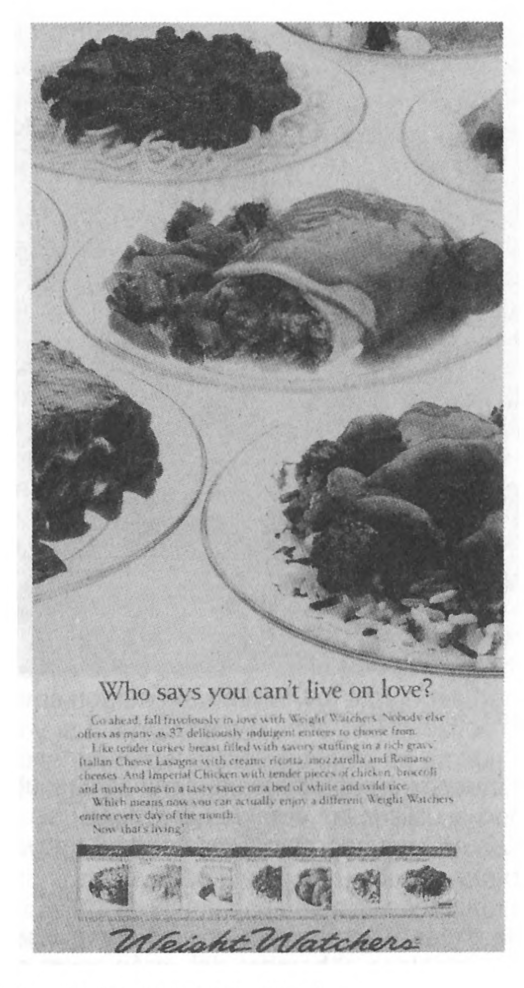


Figura 5.10.: *Comidas de régimen* Weight Watcher.

íntimos deseos siempre que [ella] quiere". Nos lo dice a nosotros, los espectadores, por no hablar de Michael, su compañero.

Estos anuncios tocan un nervio muy sensible y doloroso de las mujeres. El anuncio del bombón helado puede parecer simplemente estúpido, pero el de la bebida de chocolate comienza a evocar, de manera oscura e inquietante, la realidad psicológica y material de los problemas de las mujeres con la comida. La mención de la "obsesión" y la de los "deseos más íntimos", el carácter furtivo, el secreto, el uso del alimento para satisfacer las necesidades emocionales sugieren ciertos elementos fundamentales de la conducta de comer y beber en privado. *Frusen Glädjé* nos presenta otra pieza de interés y demuestra algo importante con respecto a los otros anuncios (Figura 5.11): "Él no llamó. Así que Ben y yo salimos a dar un paseo para tomar una tarrina de *Frusen Glädjé*. De todos modos, Ben es mejor que él". *Frusen Glädjé*: "Te hace sentir bien". En este caso,

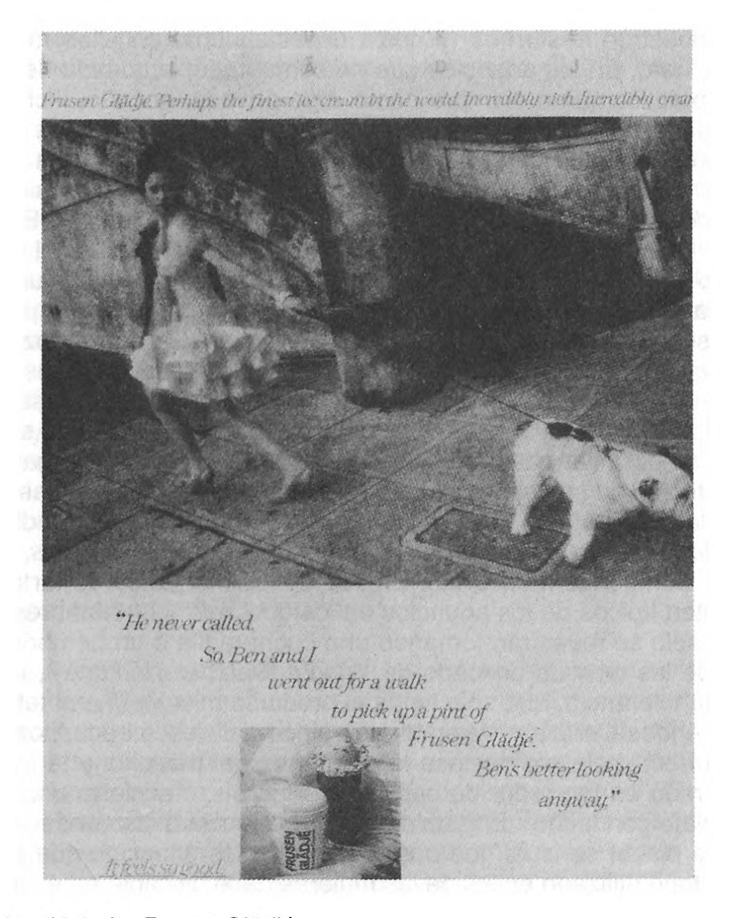


Figura 5.11.: *Helados* Frusen Glädjé.

como en el de *Häagen-Dazs* al que nos referimos antes, se resalta la sensualidad de la experiencia del helado; sin embargo, a diferencia del anuncio de *Häagen-Dazs*, el de *Frusen Glädjé* ofrece el consuelo de las emociones profundas, en vez de una explosión emocional y, en efecto, ésta es la realidad que prevalece en el campo del género. Para las mujeres, la comodidad emocional de darse de comer a sí mismas no suele transformarse en un estado de placer e independencia, sino de desesperanza, vacuidad, soledad y desesperación. Como decía una mujer, la comida es "lo único que *me* cuida".

La comida como transgresión

Un hecho extremadamente interesante en relación con los varones bulímicos: generalmente no comen solos. Suelen hacerlo a la hora de la comida y en lugares públicos, mientras que las mujeres casi siempre comen muy poco en las comidas y más tarde y en privado, hasta hartarse (SCHNEIDER y AGRAS, 1987, marzo).

Incluso en nuestros trastornos (y quizá especialmente en ellos) seguimos las reglas del género. En los anuncios que he comentado, la comida de la mujer se representa prácticamente siempre como algo privado, secreto, ilícito. La mujer se ha escapado del mundo de su marido, su familia y sus amigos para ir a un rincón secreto en el que ella y la comida pueden estar solas. En la puerta de la habitación en la que las mujeres se sientan a mordisquear su "pasión púrpura", las *New York Deli Potato Chips*, cuelga el cartel de "No molesten". El marido llega a casa y descubre que, en su ausencia, su mujer, sentada en el suelo, se ha comido todo el *Frusen Glädjé*; su voz tiene un tono desafiante, aunque suave: "Me he tomado todo el *Frusen Glädjé*", pero su rostro tiene una expresión avergonzada y su mirada parece perdida. Los hombres anuncian a voz en grito su hambre salvaje de galletas *Betty Crocker*; los apetitos de las mujeres constituyen un secreto sucio, vergonzoso, que sólo puede tolerarse cuando no se ve.

Sin embargo, con mayor frecuencia de lo que parece, ni siquiera se tolera que las mujeres se permitan, aunque sea en privado, algo tan extravagante como la plena satisfacción de sus apetitos. Lo más corriente es que *no* se las utilice para anunciar helados o patatas fritas (alimentos cuya ingestión es muy difícil de limitar y controlar), sino pastelitos y dulces pequeños: pastelitos *Andes*, merengues de *Hershey*, bombones *Mon Cheri*. En vez de los montones de tarta y helados que se derriten típicos de los anuncios en los que aparecen hombres comiendo, las mujeres sólo se muestran tomando una cucharadita o un bombón. Como en el anuncio de las tiras de pescado de *Weight Watcher* ("lánzate"), se invoca la retórica de la tolerancia, que sólo limita el producto mismo: "Permítete un poquito", indican *Andes Candies*. "Ahora tienes cinco deliciosos bocaditos para darte gusto". Con frecuencia, se destaca la pequeñez del pastelito y la magnitud del sabor encerrado en tan reducido espacio: "Cada pieza encierra una ola de crujiente chocolate con leche". En vez de dar importancia a las sensaciones indiferenciadas de placer sensual que observamos en los anuncios que presentan a hombres, el tono utilizado en los de las mujeres hace hincapié en el placer exquisito que procede de una experiencia sensual muy centrada en un objeto y limitada. El mensaje que se dirige a las mujeres es explícito: "Permítete un *poquito*" (y sólo sin que te vean; incluso estos minúsculos bombones se comen en privado, en aislamiento, con las puertas cerradas). También es significativo que, en todos estos anuncios, la mujer sólo se "permite" después de dedicar el día a servir a los demás. En estos anuncios, sólo es permisible que las mujeres se alimenten a sí mismas (si se puede llamar así a esos pequeños bocados) después de haber alimentado a los demás: "He estado cosiendo para mi amor durante días. Ahora, me merezco algún gustillo. Me lo doy con *Andes Candies*".

Estos anuncios, no menos que los manuales victorianos de conducta, ofrecen un proyecto virtual de relaciones desordenadas con la comida y el apetito. La consideración de que la representación de un apetito sin límites es inadecuada para las mujeres, la manifestación de que la comida de la mujer es un acto privado, transgresor, convierte las restricciones y la negación del hambre en características centrales de la interpretación de la feminidad y hace inevitable la compensación mediante la comida sin freno. Es más, tales restricciones del apetito no sólo se refieren a la ingestión de alimentos, sino que el control social del hambre femenina opera como una "disciplina" (utilizando la expresión de FOUCAULT) práctica que entrena al cuerpo de la mujer para que conozca sus límites y posibilidades.

La negación de la propia alimentación se convierte en la micropráctica fundamental de la educación de la autolimitación femenina y de la contención de los impulsos.

A las mujeres victorianas se les decía que era vulgar llenar sus platos; en 1990, mis estudiantes femeninas se quejan de las torturas de la cafetería: la incomodidad que sienten cuando toman un helado frente a estudiantes varones, la presión para tomar sólo una ensalada o, mejor aún, no tomar nada. Más tarde, por la noche, cuando están solas, se enfrentan a la sensación de privación y de vacío con ese régimen. Como en los anuncios, la recompensa y el bienestar llega con la comida. Sin embargo, tras un día de restricciones, el problema consiste en la necesidad de contenerse aún más de un yo que ahora es voraz. A diferencia de las muchachas de los anuncios de *Andes Candies*, pocas mujeres que hayan pasado el día reprimiendo sus deseos, bien sea por influencia de su familia o por proyectar una atractiva falta de apetito en una cafetería llena de chicos adolescentes, se sienten recompensadas con un pedacito de dulce, con independencia de la cantidad de chocolate que "encierre". En privado, avergonzadas y furtivas, comemos hasta saciarnos.

¿Imágenes desestabilizadoras?

Cuando, en mis clases, hablamos de las representaciones contemporáneas, animo a mis alumnas y alumnos a que traigan ejemplos que parezcan prescindir de las dualidades tradicionales de género y de los mensajes ideológicos que contienen. Estos anuncios exhiben casi siempre una maraña, complicada y fascinante, de nuevas posibilidades y antiguas pautas de representación. Por ejemplo, un anuncio de comidas *Kid's Kitchen Meals*, aptas para preparar en hornos de microondas, de *Hormel*, comienza con dos niñas que tratan de reparar una bicicleta. Un niño pequeño, que las mira, se ofrece a ayudarlas, diciendo: "Puedo arreglar cualquier cosa. Mi papá me deja que arregle su coche. Mi mamá me deja que prepare su comida". Cuando las chicas se muestran escépticas ("¿Sí? ¡Demuéstralo!"), él les prepara una *Kid's Kitchen Meal* de *Hormel*. Sorprendidas por su destreza culinaria y, por ello, dispuestas a fiarse de sus aptitudes mecánicas, le preguntan: "¿Sabes arreglar una bici?" "¿Qué? ¡Sí!, por supuesto", responde de inmediato. Ahora bien, ¿qué pedagogía contiene este anuncio? Las niñas no pueden arreglar su bicicleta, una limitación "femenina" muy tradicional. Sin embargo, en el anuncio, no se comportan como niñas indefensas y coquetas. Al contrario, hablan con voz segura y cuestionan lo que dice el niño, que es de menor tamaño (y, aparentemente, más pequeño) que ellas: "¡Danos una oportunidad!", le dicen con sorna cuando el chiquillo afirma que "lo arregla todo". A pesar de su falta de habilidad mecánica, no se muestran inferiores y, de un modo un tanto curioso, esto neutraliza los significados marcados por el género de las actividades que se muestran. Parecen decir que el hecho de no poder arreglar una bicicleta puede ocurrirle a cualquiera.

Además, a continuación, aparece una representación poco habitual de un varón que prepara una comida y la sirve a las mujeres. Es cierto que sólo hacía falta apretar un botón del panel de control del horno de microondas, pero, después de todo, se trata de un muchacho. Es posible que este anuncio transmita el

mensaje de que los hombres pueden realizar tareas tradicionalmente "femeninas" sin que ello afecte su hombría. Cocinar para una mujer no significa que no vaya a respetarte por la mañana. Ella sigue reconociendo tu autoridad a la hora de arreglar su bicicleta (de hecho, se convence de ello por tu dominio de "su" terreno). Por tanto, la expansión de las posibilidades de los chicos se hace a expensas de la permanente ineptitud de las chicas en ciertas áreas (o, al menos, su apariencia) y de la dependencia de los varones. Sin embargo, en una época en la que la mayoría de las mujeres trabajadoras se encuentran con dos trabajos con dedicación completa —su segundo trabajo comienza a las cinco en punto, cuando, a la vuelta de su trabajo asalariado, tienen que satisfacer las expectativas del marido respecto a la comida, un hogar limpio y cómodo y una atención llena de simpatía—, el mensaje de que cocinar y servir a los otros no es una "mariconada", aunque sea problemático y no muy progresista en bastantes sentidos, quizá sea el único y más beneficioso mensaje (para las mujeres) que podamos transmitir *en la práctica* a los niños.

Al proporcionar una imaginería ambigua y desestabilizadora, el influjo de las mujeres en el campo profesional ha tenido un efecto significativo en la representación del género. Al intentar llamar la atención de una población que desea se la considere (al menos, en el trabajo) igual en poder y capacidad a los hombres con quienes trabajan, los anunciantes han procurado establecer una simetría de géneros en las representaciones que muestran o evocan la vida de parejas en las que ambos miembros trabajan. Así, *Minute Rice** tiene dos versiones de su anuncio: "¿Qué 'Minute' se estará cocinando para la cena de esta noche?" En uno, el padre y los hijos vuelven a casa del trabajo y del colegio, respectivamente, y encuentran a la madre "cocinando" un pollo frito para servir con *Minute Rice*. En el otro, una mujer trabajadora vuelve a casa en donde su compañero está "cocinando" la cena. En efecto, la configuración es desestabilizadora, aunque sólo sea porque nos hace conscientes de lo rara que resulta la escena. Sin embargo, es significativo que, en este último anuncio, no hay niños, como sí ocurre en la versión más tradicional; la ausencia de niños cifra el hecho de que se trata de una pareja de ejecutivos, el grupo al que pretende dirigirse esta versión.

Ahora, *Häagen-Dazs*, el helado de los ejecutivos, ha diseñado una serie de carteles publicitarios dirigidos a este mercado (Figuras 5.12 y 5.13). Estos anuncios ilustran perfectamente la situación inestable en cuanto al género de las imágenes contemporáneas: tratan de satisfacer las convenciones representativas que aún tienen profundas raíces psíquicas en la cultura occidental, mientras que, al mismo tiempo, procuran tener en cuenta cada ritmo nuevo del entramado social. "Entre en el estado de *Häagen-Dazs*", una evidente invocación al mundo público, en vez de al terreno privado. El hombre y la mujer de los anuncios están vestidos de forma prácticamente idéntica (con ciertas pequeñas concesiones a la indumentaria propia de cada género), con ropa oscura, de negocios, sin sentido alguno en ambos casos y de un estilo muy relacionado con el poder. Sus peinados son equivalentes, dejando la frente despejada, con el pelo corto, aunque sin insinuaciones *punkies*. Sus expresiones son similares: ligeramente divertidas, recogidas en el momento preciso, pero sin sentimientos de culpabilidad. Se

* Marca de arroz. El significado literal de la misma es: "Arroz al minuto". (*N. del T.*).



Figura 5.12.: Helados *Häagen-Dazs.*

muestran tolerantes consigo mismos al aprovechar el descanso para tomarse el helado, en plena jornada de trabajo; esto fija, al mismo tiempo, la incongruencia representativa del anuncio y su realismo. El helado se ha representado siempre como un alimento que se consume en momentos de relajación, que permite la *tolerancia*; pertenece a un universo diferente del de la ética del trabajo, el principio del rendimiento y el espíritu competitivo. Tomar un helado en traje de negocios es como tener una relación sexual rápida en la oficina, irregular y pícaro. Sin embargo, todo el mundo sabe que la gente *toma* helados en sus descansos y a las horas de las comidas. Por tanto, el anuncio parece, al mismo tiempo, realista y extraño, en el plano de la *representación*; nos percatamos de que estamos viendo unas imágenes que no hemos visto antes *excepto* en la vida real, y, por supuesto, en la vida real, las mujeres *toman* tantos helados *Häagen-Dazs*, si no más, que los hombres.

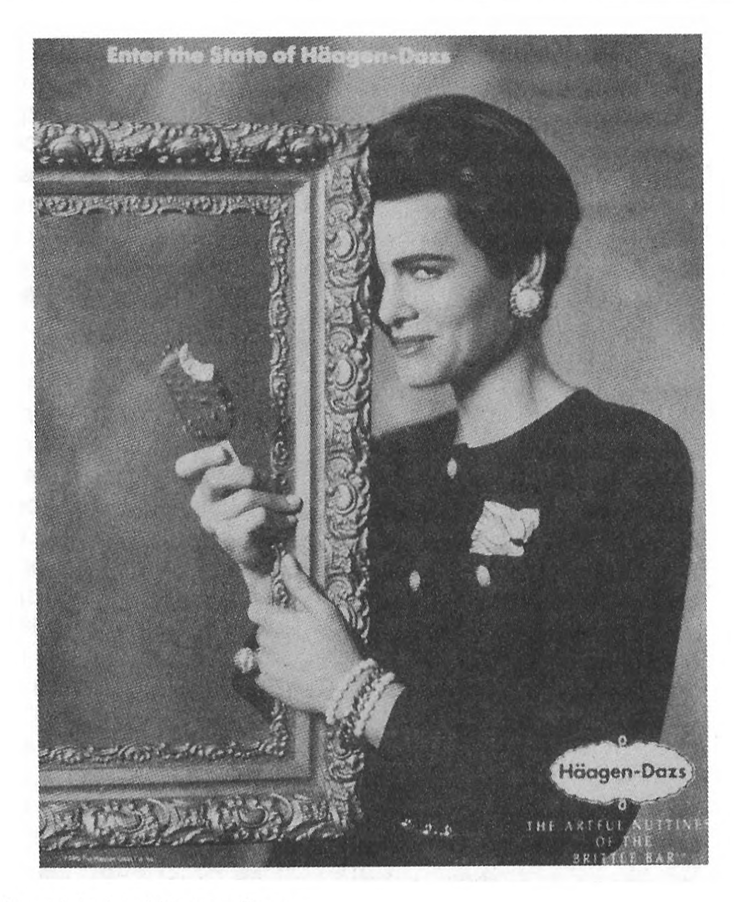


Figura 5.13.: Helados *Häagen-Dazs.*

De todos modos, a pesar de la entrada en este mundo de la igualdad de géneros y de la acción realista de comer, diseñada para apelar a la sensibilidad de los hombres y mujeres jóvenes y “progresistas”, queda la ineludible disparidad en cuanto a la cantidad y al modo de comer del hombre y la mujer. Él: toda una tarrina de helado de vainilla, con el suficiente abandono como para dejarla tirada y la suficiente avidez como para chupar la cucharilla. Ella: un mordisquito (que ya ha dado; aquí no hay acciones de lamer o chupar) a un simple bombón helado (estéticamente adornado con nueces, en contraste con la tarrina sin adornos de “*Vanilla Fudge*” de él). Se haya reproducido así de forma inconsciente o se haya hecho deliberadamente para apelar a las contradicciones y a la ambivalencia psíquicas del público al que se dirige la serie de anuncios, la disparidad procede de los recovecos de nuestras ideas más sedimentadas e indiscutidas sobre el género.

Bibliografía

BANNER, L. (1984): *American beauty.* Chicago, University of Chicago Press.
BERGER, J. (1977): *Ways of seeing.* Londres, Penguin. (Trad. cast.: *Modos de ver.* Barcelona, Gustavo Gili, 1980, 3.ª ed.)
BRUMBERG, J. (1988): *Fasting girls.* Cambridge, MA, Harvard University Press.
BYNUM, C. W. (1987): *Holy feast and holy fast: The religious significance of food to medieval women.* Berkeley, University of California Press.
CANETTI, E. (1962): *Crowds and power.* Nueva York, Viking. (Trad. cast.: *Masa y poder.* Madrid, Alianza, 1997, 4.ª ed.)
DIJKSTRA, B. (1986): *Idols of perversity.* Nueva York, Oxford University Press. (Trad. cast.: *Ídolos de perversidad.* Madrid, Debate, 1993.)
HOOKS, B. (1990): *Yearning.* Boston, South End Press.
MITCHIE, H. (1987): *The flesh made word.* Nueva York, Oxford University Press.
POLOQUIN, B. (1988, mayo 8): "An ode to mothers". *Syracuse Herald American,* pág. D1.
ROTH, G. (1982): *Feeding the hungry heart.* Nueva York, New American Library.
SCHNEIDER, J. y AGRAS, W. S. (1987, marzo): "Bulimia in males: A matched comparison with females". *International Journal of Eating Disorders,* 6(2), págs. 235-242.
"Starvation stages in weight-loss patients similar to famine victims" (1989, abril 3). *International Obesity Newsletter.*
WARD, H. O. (Mrs.) (1880): *The young lady's friend.* Philadelphia, Porter and Coates. (Quoted in Mitchie.)

CAPÍTULO VI

Las "revistas de chicas" y la formación pedagógica de la chica*

Por Kerry CARRINGTON y Anna BENNETT

Introducción

Aunque el cuerpo tiene una finalidad biológica práctica evidente, su significación y su relación con una forma concreta de sexualidad no son de ninguna manera fijas ni seguras. La sexualidad no se define por la naturaleza, aunque habrá muchas personas que lo crean así. Se trata, más bien, de un campo de significados, un campo de medidas y evaluaciones y, más importante aún, el centro de atención de una cantidad importante de intervenciones gubernamentales. Su formación es el producto pedagógico de la formación en modos y maneras de conducta sexual, específicos cultural e históricamente (ELIAS, 1978; MAUSS, 1985). En otras palabras, la sexualidad es un artificio, —un producto de mucho trabajo del yo, así como un lugar y producto de considerables intervenciones gubernamentales que franquean el acceso a ciertas capacidades y atributos. Aunque conocemos las recientes teorías que se están produciendo en este amplio campo intelectual (véase, por ejemplo, MEREDYTH, 1993), nuestro enfoque es más limitado. Restringimos nuestro análisis a una interrogación a la red de técnicos y mecanismos del gobierno que han encerrado a la adolescente en una densa y diversificada red de acciones gubernamentales, centrándonos en las revistas dirigidas al mercado adolescente, como un aspecto de esa red.

---

* Después de haber terminado este capítulo Angela MCROBBIE (1994) ha publicado un nuevo libro. En este texto, la autora revisa sus análisis anteriores de diversas publicaciones, como "*Jackie*". Indica que las lecturas feministas de las revistas de chicas, incluida la suya, se han centrado demasiado en "la continuidad del texto de significado opresor que mantiene la ideología, en vez de hacerlo sobre las soluciones de continuidad e incoherencias y espacios de negociación de las revistas" (MCROBBIE, 1994, pág. 163). Aunque hay que reconocer que las revistas dirigidas a las adolescentes han sufrido cambios significativos durante los años noventa, MCROBBIE concluye diciendo que estas revistas pueden leerse con un planteamiento más abierto de lo que daba a entender su investigación precedente. Estamos de acuerdo y esperamos que nuestra aportación, aunque pequeña, sirva de estímulo para la revitalización de los análisis feministas de textos culturales como *"Dolly"* y *"Cleo"*.

Las estudiosas feministas suelen insistir en el carácter sexualmente diferenciado de los esfuerzos sociales que encuadran, desde el gobierno, a niños y niñas para formar sexualidades y subjetividades masculinas y femeninas. Las escuelas, las familias, los organismos gubernamentales, los centros de trabajo y la cultura popular se han identificado de distintas maneras como lugares que producen diferencias sexuales sistemáticas relacionadas con la masculinidad y la feminidad (véanse: DEEM, 1978; GAME y PRINGLE, 1983; CONNELL, 1987; FRIEDAN, 1983; OAKLEY, 1972; WOLF, 1991). La feminidad adolescente aparece caracterizada en numerosas investigaciones feministas como una etapa de la vida de la mujer, crucial para la producción de una cultura hegemónica de la feminidad, atrapada por el señuelo de los romances y manipulada por las seducciones de la cultura de masas (véanse, por ejemplo, LEE, 1993, y MCROBBIE, 1991). En esos análisis, suelen representarse diversas revistas, como *Seventeen*, *Dolly*, *Cosmopolitan*, *Woman's Own*, *Woman's Day* y *Women's Weekly*, como viles productos de la cultura patriarcal (MCROBBIE, 1991; RADWAY, 1984; WINSHIP, 1987). Se afirma que, mediante su lectura, la cultura del consumo de masas seduce a niñas y mujeres, a quienes se embauca con la ideología del romance con vistas a un futuro domesticado. El objetivo primordial de nuestro capítulo consiste en rechazar esta lectura muy generalizada de unos productos culturales muy variables. En particular, rebatimos la premisa, presente en numerosas investigaciones, de que las chicas sean víctimas pasivas de una cultura hegemónica de la feminidad, cultura empaquetada, esterilizada y comercializada para su consumo en la revistas "de chicas". Dejando de lado el hecho de que no existe una correspondencia simple entre estas revistas y la formación pedagógica de la feminidad adolescente, sostenemos que la muchacha adolescente es el producto de una forma de personaje, típicamente moderna, con unos atributos y características específicas en el plano histórico y diversas en el cultural. La formación de esas características personales no se presta a semejantes niveles de generalización y determinación.

Análisis feministas de las revistas femeninas

Gran parte de los análisis feministas de revistas para la mujer y dirigidas a mercados femeninos, segmentados por edades, de Australia, Gran Bretaña y Estados Unidos se han basado en ideas esencialistas del género. El argumento básico que se deriva de esta bibliografía es que esas publicaciones instruyen al sexo femenino acerca de cómo convertirse en objeto a los ojos masculinos, como buenas esposas, madres y hermanas. Una importante dificultad del esencialismo de género es que proyecta en hombres y mujeres unas capacidades y unos atributos que varían según las culturas y son históricamente específicos (FRASER y NICHOLSON, 1990, pág. 28). Otra dificultad consiste en que totaliza las "experiencias compartidas" de "las mujeres como grupo", recogiéndolas como un fenómeno unitario. Nosotras pensamos que no es factible imponer ese nivel de universalidad a unos procesos tan diversos de formación pedagógica.

El esencialismo de género sigue una línea bien conocida de controversia feminista que sostiene que la sociedad patriarcal discapacita siempre y necesariamente a las mujeres, interpretándolas a imagen de los hombres, como las "otras". Por ejemplo, FRIEDAN (1965) describe la cultura de masas como uno de los

males del mundo moderno, lamentándose de la especial susceptibilidad de las mujeres a sus poderes. Esta conocida postura feminista sobre los medios de comunicación y el lugar que las mujeres ocupan en ellos ha colonizado hasta hace muy poco el debate sobre las revistas femeninas. Las lecturas feministas de éstas han tendido a despreciar los aspectos positivos y productivos de esas publicaciones, que proporcionan a las mujeres una serie de instrumentos, instrucciones y técnicas encaminadas a transgredir y transformar su formación pedagógica como sujetos femeninos. Paradójicamente, esta postura tiende a discapacitar a las mujeres, en vez de potenciarlas, pues ¡las interpreta casi por completo como productos desgraciados de la cultura patriarcal!

El análisis que hace Angela McRobbie (1991) de la revista *Jackie* parte de esta vía concreta de análisis feminista. Su postura teórica sostiene que las revistas femeninas, en especial las dirigidas al mercado adolescente, moldean a las chicas de acuerdo con unas funciones femeninas y homogéneas concretas, según las edades. Afirma que esas revistas son para las chicas unos agentes de control social, como la policía lo es para los chicos (1991, pág. 112). Para McRobbie, *Jackie* constituye un sistema de mensajes, un sistema significativo y un portador de la ideología patriarcal que suscita la aceptación de las chicas, en su tiempo de ocio, de las ideologías de la feminidad, el ocio y el consumo (pág. 81). Identifica cuatro códigos que operan en esos textos que, reunidos, constituyen un sistema ideológico totalizador de significados: el código romántico, el código doméstico, el código de la moda y el código de la música pop (pág. 94). Según McRobbie, las chicas desempeñan un papel pasivo en el que domina el "individualismo romántico". Explica:

> *Jackie* establece, define y se centra exclusivamente en "lo personal", situándolo como una esfera de primordial importancia para la adolescente... El romance, los problemas, la moda, la belleza y el pop marcan los límites de la esfera femenina de la chica. *Jackie* representa el "individualismo romántico" como el carácter *par excellence* de la adolescente. La chica *Jackie* está sola en su búsqueda del amor; sólo se vuelve hacia sus compañeras en busca de consejo, comodidad y reafirmación cuando necesita hacerlo o cuando no tiene nada mejor que hacer. La solidaridad femenina o, incluso, la simple amistad femenina no tiene una existencia real en la revista.
>
> (1991, pág. 131.)

El análisis de las publicaciones del estilo de *Jackie* que hace McRobbie es, como ella misma admite, unilateral. Es una lectura textual de la ideología de la revista y no un análisis del modo de leer *Jackie* de las chicas —hasta qué punto hacen suyo el individualismo romántico— u otras formas posibles de leer el texto (como textos entretenidos o como manuales de instrucción sexual, por ejemplo). La principal dificultad que nos plantea esta línea de análisis consiste en que pasa por alto la posibilidad de que, en su práctica cultural, las chicas consuman estos textos como objetos de entretenimiento y juego. La idea totalizadora de la "cultura de la feminidad", en la que se basa el argumento de McRobbie sobre estas publicaciones, no permite lo que Hebdige (1978) llama "bricolaje", la reapropiación de los artefactos culturales, como la revista *Dolly*. Aparece empaquetada, esterilizada, se vende y la consumen unas adolescentes dóciles y carentes de imaginación. A diferencia de los objetos de estilo a disposición de los chicos, los objetos de estilo de la cultura de la feminidad (las revistas como *Jackie*, *Just Seventeen*, *Dolly*

y *Cleo*, la moda, la música, etcétera) se representan como características determinantes e innegociables de la cultura patriarcal. Ese análisis de la cultura de la feminidad tiende a un fatalismo que convierte a las chicas en consumidoras pasivas del individualismo romántico (véanse CARRINGTON, 1993a; 1993b). Esta idea de la función y el efecto de las revistas dirigidas al mercado femenino adolescente no considera en serio la popularidad de esos medios textuales, exclusivamente dedicados a la adolescente. Ese análisis pasa por alto la posibilidad de que las chicas consuman estos productos culturales como medios de placer acerca de *su sexualidad* y como fuentes de conocimiento mucho menos mojigatas que las "oficialmente" puestas a su disposición (por ejemplo, los manuales de instrucción sexual, las clases de biología o los consejos de sus progenitores).

Otras investigaciones sobre las revistas femeninas llegan a conclusiones similares a las de MCROBBIE. WINDSCHUTTLE (1988, pág. 254), en su capítulo: "Glossy Sexuality", manifiesta una preocupación paternalista por el estado "peculiarmente vulnerable" de la adolescencia femenina, en el que, aparentemente, las "atrapan" las revistas. Sostiene que, en vez de provocar la liberación sexual, estas publicaciones crean una ansiedad y una crisis de confianza permanentes que sirven para confinar a las mujeres en una función social restringida y opresora (1988, pág. 250). En último término, esta postura, presentada de forma tan dramática, es, al mismo tiempo, malévola y paternalista, en la medida en que considera que el género de las revistas femeninas populares es "la basura de la cultura baja". Otras autoras, como Naomi WOLF y Janice WINSHIP, han seguido el ejemplo, señalando el consumismo, la promoción de la heterosexualidad, la atención a los asuntos domésticos y la conversión en objeto del cuerpo de las mujeres como la esencia y la finalidad de las revistas femeninas. Janice WINSHIP considera que el posicionamiento de las mujeres en estas publicaciones supone la "masculinización de la feminidad", haciendo más profunda la dependencia de los hombres y de los bienes de consumo. Como MCROBBIE, sostiene que las lectoras consumen la ideología a través del consumo del producto (WINSHIP, 1987, páginas 55-65) y que "es raro que ayuden a las mujeres a unirse con independencia de la revista" (pág. 80). Naomi WOLF (1991) recurre a un argumento similar, afirmando que las revistas dirigidas a las mujeres destacan lo que la economía y sus anunciantes necesitan de ellas en cada momento. No obstante, insiste en la importancia del papel desempeñado por esas publicaciones en la popularización de los discursos de la liberación de la mujer y, en consecuencia, reconoce, aunque sólo de pasada, algunos de sus efectos ambiguos.

Mica NAVA insinúa el desarrollo de una idea más matizada de la subjetividad, a partir de la aplicación de la obra de FOUCAULT sobre el análisis de los medios de comunicación social y de los textos. Estos desarrollos se apartan de la "idea del hombre y de la mujer como receptores engañados y pasivos de los mensajes lesivos urdidos para inhibir su verdadera consciencia" (NAVA, 1987, pág. 207). Sostiene que se ha prestado poca atención al modo en que la sociedad de los consumidores ha reforzado, paradójicamente, la categoría y el poder relativos de las mujeres, proporcionándoles nuevos campos de autoridad y dominio. Dice que es importante reconocer este espacio como fuente de poder y placer de las mujeres, sin despreciar el consumo de masas de los distintos productos (como las revistas femeninas), considerándolos instrumentos para el lavado de cerebro, la manipulación y la creación de falsas necesidades (págs. 205-208).

Parece que algunas autoras feministas están revisando sus pasadas denuncias de estas publicaciones. Por ejemplo, en la introducción de su edición revisada del clásico texto feminista: *Damned Whores and God's Police*, Ann SUMMERS (1994, pág. 25) apoya de manera bastante positiva las "revistas de chicas":

> Sólo las revistas dirigidas a las mujeres más jóvenes: *Cleo*, *Cosmopolitan*, *New Woman* y la biblia de las adolescentes, *Dolly*, ofrecen algo parecido a una descripción realista de la vida real de sus lectoras y de las cuestiones y problemas con los que tienen que enfrentarse. Estas publicaciones tratan temas como el sexo, la autoestima, el acoso sexual y la multitud de problemas de la vida de una mujer joven y, al menos a este respecto, siguen ciñéndose a la idea del servicio a las mujeres, que era la racionalización editorial por la que solíamos criticarlas en el pasado.

Por tanto, nos parece importante el análisis revisionista de las revistas populares dirigidas al mercado femenino adolescente, del tipo que aparece en el pasaje antes citado. En esos análisis, conviene detenerse en los efectos que ocasionan esas revistas, tanto positivos como represivos, como productos culturales que multiplican los discursos, invitan al placer, generan efectos de poder y producen conocimientos mediante los cuales sus lectoras pueden medirse, realinearse o renovarse como chicas modernas de muy distintas maneras (FOUCAULT, 1978, página 73).

La venta de los instrumentos de la metafeminidad y las técnicas para su deconstrucción

Nuestro análisis se basa en el examen de 48 números recientes de cuatro revistas populares (12 números de cada): *Dolly*, *Girlfriend*, *Cleo* y *Cosmopolitan*, dirigidas a los mercados femeninos adolescentes de Australia y Nueva Zelanda. Parte de la información sobre estas publicaciones y sus lectoras se obtuvo en conversaciones telefónicas con sus respectivas direcciones. Nuestro análisis revisionista intenta evitar una lectura de estas revistas basada en la dicotomía "represiva-liberadora". Un tema común será el carácter muy variable de los discursos que se expresan en ellas, que impide su interpretación como poco más que medios patriarcales de transmisión. Es más, pretendemos problematizar los diversos discursos que producen estas revistas, prestando especial atención a la ambigüedad que se desprende de estos textos.

Uno de los aspectos más sorprendentes de estas revistas es que se comercializan muy bien (*Communications Update*, 1993). *Cleo*, *Cosmopolitan* y *Dolly* son las más populares, vendiendo en conjunto, en los mercados australiano y neozelandés, más de diez millones de ejemplares al año. Las tres están publicadas por *Australian Consolidated Press* (ACP), cuyo propietario es Kerry Packer. Su empresa, ACP, domina el 46,86% de la circulación total de revistas en Australia. Otras publicaciones populares de ACP son: *Women's Weekly*, *Woman's Day* y *Elle*. *Dolly* vende más 204.000 ejemplares de media por número y la edad de sus lectoras oscila entre los 14 y los 24 años. La revista se fundó en noviembre de 1970 y parece la más popular entre las chicas de 13 a 18 años. La revista *Cleo* vende más de 322.000 ejemplares por número y se dirige a un grupo de edades

comprendidas entre los 18 y los 34 años (ibid.). *Cosmopolitan* vende alrededor de 316.000 ejemplares por número (ibid.) y va dirigida al grupo de edades comprendidas entre los 18 y los 24 años. La periodicidad de estas publicaciones es mensual y se comercializan en Australia y Nueva Zelanda.

Girlfriend es relativamente nueva en el mercado australiano. Se fundó en 1988. Pertenece a *Pacific Publishers*, una pequeña empresa que no suele tenerse en cuenta en la mayoría de los datos estadísticos sobre la prensa australiana. Los editores de *Girlfriend* dicen que sus lectoras tienen edades comprendidas entre los 13 y los 25 años. No obstante, la mayor concentración puede situarse con más realismo entre los 11 y los 16 años. Como las demás, se publica en Sidney. Los editores de *Girlfriend* con los que hablamos manifestaron que venden 63.042 ejemplares por número. Basaban este dato en los de control de circulación y, según ellos, esperaban un incremento de ventas del 20% en los seis meses siguientes. Parece que la difusión relativamente baja de esta revista, en comparación con sus competidoras, como *Dolly*, se debe a dos factores: su relativa novedad y el reducido poder adquisitivo de las consumidoras más jóvenes.

Basándose en unos datos de ventas tan amplios como los antes mencionados (que aparecen en la Tabla 6.1), se calcula que, en Australia, prácticamente todas las mujeres que han superado la primera infancia ve semanalmente una de estas revistas (WINDSCHUTTLE, 1993, pág. 247). En la actualidad, Australia tiene

TABLA 6.1. Volumen de ventas de revistas dirigidas a los mercados femeninos adolescentes australiano y neozelandés

Revista	Ventas por número	Ventas por año
Girlfriend	63.042	765.504
Dolly	204.000	2.448.000
Cosmopolitan	316.000	3.792.000
Cleo	322.000	3.864.000
TOTAL	905.042	10.860.504

Fuente: Communications Update, 85, febrero 1993, excepto en el caso de *Girlfriend*, cuyos datos de circulación los facilitaron amablemente los editores.

una población femenina de 1.554.377 de edades comprendidas entre los 13 y los 24 años (véase la Tabla 6.2). Según nuestros cálculos, cada una de estas chicas adquiere una media de siete revistas "de chicas" al año. Si las teóricas feministas como MCROBBIE y WINSHIP tuvieran razón en sus observaciones sobre sus efectos alucinatorios en las adolescentes, habría muchísimas personas atontadas.

Una finalidad importante de las revistas dirigidas al público femenino consiste en anunciar productos de moda y de belleza. Las feministas, que sostienen que las mujeres y chicas sucumben ante la omnipresente invitación a comprar esos productos, han criticado mucho esa finalidad. Aunque estamos de acuerdo en

TABLA 6.2. Chicas de edades comprendidas entre 13 y 24 años. Censo de Australia de 1991

Edad	Población
13	121.686
14	122.140
15	117.567
16	125.796
17	128.521
18	132.557
19	139.273
20	143.937
21	136.845
22	131.896
23	123.473
24	125.686
TOTAL	1.554.377

Fuente: Datos recogidos de *Supermap, Australian Census, 1991*. Agradecemos a Andrew JOHNSON, posgraduado de la *School of Humanities*, de la *University of Western Sidney*, por recuperar estos datos del CD-ROM "Supermap".

que, en estos textos, los anuncios se utilizan para fomentar las trampas de la metafeminidad, la moda, el maquillaje y otros accesorios por el estilo, creemos que este argumento olvida diversos aspectos fundamentales y deja de lado matices complejos.

En primer lugar, no existe esa homogeneidad de anuncios entre las diversas publicaciones, con respecto a su público, los productos y los mensajes. Las revistas *Cleo* y *Cosmopolitan* se dirigen a lectores y lectoras de mayor edad y, en consecuencia, presentan productos a ellos dirigidos. Los mercados se dividen en una matriz normativa de lo que TAIT llama "edades y etapas". Por tanto, la demarcación de la feminidad en esa matriz puede entenderse como un método disciplinario que categoriza a las chicas según la etapa de la serie en la que se encuentren (TAIT, 1993, pág. 46). Los anuncios de regalos de boda, artículos domésticos, alimentos y alcohol, y productos de consumo más caros, como perfume francés y automóviles aparecen con regularidad en esas revistas (véase, por ejemplo, *Cosmopolitan*, abril de 1993). En la promoción de esos productos se utilizan a mode-

los de más edad. En cambio, *Girlfriend* y *Dolly* reproducen modelos más jóvenes y se centran en la promoción de productos más baratos, por ejemplo, el aerosol corporal "Impulse" sustituye el perfume francés (véase *Dolly*, enero de 1993). Como es obvio, en sus páginas no hay anuncios de productos domésticos. El lenguaje, el argot y el tono cultural de las revistas también difieren según la edad a la que se dirijan. *Girlfriend* y *Dolly* utilizan la jerga femenina escolar como medio para establecer una relación íntima entre la lectora y la revista, mientras que *Cleo* y *Cosmopolitan* suelen utilizar unas formas de expresión más sofisticadas para facilitar la identificación con sus lectoras.

En segundo lugar y mucho más importante, no hay una homogeneidad simple ni en la promoción de los productos ni en los mensajes que transmiten sobre el cuerpo femenino. No todos los anuncios de estas revistas pretenden vender productos de belleza o complementos de moda que inviten a las chicas a adoptar la imagen deseada por los hombres. En las cuatro revistas que estudiamos, los anuncios abarcan un conjunto de artículos muy diversos, como preservativos (por ejemplo, *Girlfriend*, abril de 1993), tampones, instrumentos eróticos, música, literatura y anuncios de salud pública, como "el mensaje del sexo seguro". Se anuncian también analgésicos, como "Naprogesic", para no tener que soportar el dolor menstrual (*Girlfriend*, enero de 1993). Es evidente que el anuncio de esos productos nada tiene que ver con la manipulación de los medios de comunicación. La mayor parte de las adolescentes tiene que utilizarlos casi una vez al mes, por lo que no puede decirse que sea una publicidad orientada a crear deseos innecesarios de artículos superfluos. Además, algunos de estos anuncios son también importantes por facilitar conocimientos sobre la experiencia de la feminidad y la menstruación de carácter *positivo.* Por ejemplo, los anuncios de tampones (que aparecen siempre en primera plana de *Dolly* y ocupando toda la anchura de la misma), destruyen de forma rutinaria los mitos tradicionales sobre el uso y la inserción, empleando un formato de preguntas y respuestas. Por ejemplo: "Después de utilizar tampones, ¿seguiré siendo virgen? Por supuesto (siempre que lo fueses antes de utilizarlos, claro)" (*Dolly*, noviembre de 1991). Otra variante del anuncio de tampones utiliza el formato de carta y respuesta, con el fin de promover una reacción positiva a la menstruación y la confianza de la chica con respecto a su experiencia corporal. Por ejemplo:

> *Lectora:* Nunca he utilizado tampones, pero creo que ahora me gustaría probarlos. Lo único que me detiene es que, en realidad, no sé cómo se utilizan. Fui la primera en tener la regla, por lo que ninguna de mis amigas sabe más que yo, y antes de que me diga que lo comente con mi madre, le diré que prefiero morirme antes de hablar con ella de este tipo de cosas.
>
> *Querida "Pájaro del Alba":* Lo primero que tienes que hacer es conocer tu cuerpo un poco mejor. Dentro de cada paquete de Libra Fleur, encontrarás un folleto muy útil. Esto te ayudará a saber dónde y cómo insertar el tampón. La clave está en que estés relajada. Si estás tensa, la inserción es más difícil. La primera vez, es una cuestión de ensayo y error, pero estoy segura de que pronto lo harás sin problema. A propósito, quizá, al principio, resulte un poco complicado hablar con tu madre, pero puede ser muy útil... Para conseguir más información y una muestra gratuita, envía tu nombre y dirección a: "Libra Personal Product Adviser..."
>
> (*Dolly*, noviembre de 1991.)

En tercer lugar, es demasiado simplista dar por supuesta una relación automática directa entre el producto que se anuncia y la consumidora. Conviene leer estos textos teniendo en cuenta que son más complejos que los simples vehículos de lo que WOLF llama "consumismo de masas". Aunque admitamos que las revistas pertenecen casi en su totalidad a los monopolios de comunicación de Packer y Murdock, esa concentración de propiedades no dicta un discurso de poder unitario, fijo y omnipotente ni un único conjunto de mensajes del tipo que señalan las críticas de estas publicaciones. Como explica Mica NAVA (1987, páginas 209-210), no existe una relación necesaria entre consumo y producción:

> Las formas y los significados culturales no se reducen a la clase social y a lo económico. El consumismo es mucho más que una simple actividad económica; también tiene que ver con los sueños y el consuelo, la comunicación y la confrontación, la imagen y la identidad. Como la sexualidad, consiste en múltiples aspectos fragmentarios y contradictorios... El consumismo es un discurso mediante el cual el poder disciplinario se ejerce y se discute. Sin negar su relación con el capitalismo, debemos negarnos a volver siempre a las cuestiones de la producción.

No se trata de negar la manipulación transparente de los anuncios de belleza, en los que el producto promete la perfección o, al menos, un incremento del atractivo con respecto a los hombres. En realidad, para nosotras, el aspecto más preocupante de la promoción de productos era la exhibición de caprichos corporales, alimentada por la cultura internacional de la moda y promovida por las revistas como el "aspecto corporal" deseable. La preocupación actual por el aspecto "dejado" es uno de esos ejemplos contemporáneos. Ahora bien, parece que esto tiene más que ver con la estructura de nuestras preocupaciones culturales por las novedades que con un intento deliberado de las revistas de empobrecer los cuerpos femeninos. Por otra parte, no faltaban los anuncios de belleza que promovieran sus productos con la promesa de agradar a los hombres. Consideremos, por ejemplo, el siguiente texto de un anuncio, unido a la imagen de unas manos femeninas suaves acariciando un bíceps velludo en tensión:

> Él notaba siempre que mis manos estaban ásperas, pero ya no más. Para tener unas uñas más largas y fuertes y una piel más suave y tersa: Loción de tratamiento completo de manos y uñas y la Crema de manos y uñas. Si no le satisface, le devolvemos su dinero.
>
> (*Cleo*, julio de 1993.)

Conviene reconocer, como lo han hecho muchas investigadoras feministas antes que nosotras, la función que desempeñan estas revistas en la constitución de lo que CRAIK ha denominado "ajuste sexual", es decir, en la construcción de la masculinidad y la feminidad como polos opuestos (CRAIK, 1984). Las imágenes repetitivas de unas chicas de portada de revista sin narices prominentes y unas modelos de pequeñísima cintura, en contraste con las incontables imágenes de muchachos con unos pectorales fuertes y estómagos como tablas proporcionan un apoyo empírico más que suficiente a este argumento (véase, por ejemplo, *Just Seventeen*, abril de 1993). El paquete de ideales: supermodelos, modelos, actores, estrellas del pop, extraído de nuevo de diversos discursos, populariza y crea el deseo de ser como ellos. La búsqueda del aspecto anhelado recibe el estímu-

lo de artículos como: "Cómo vestirse como una supermodelo" (*Girlfriend*, diciembre de 1993) y de la publicación de las "estadísticas vitales" o las medidas de personalidades, los concursos de belleza y los casos de "arreglos", que pretenden perpetuar los dictados de la moda. No obstante, tenemos que hacer dos advertencias importantes respecto a la constitución del "ajuste sexual". *En primer lugar,* no hay que olvidar las considerables diferencias entre las imágenes de la feminidad presentadas por las cuatro revistas. *Girlfriend* destacaba en particular por su promoción de imágenes estereotípicas anglocéntricas de la feminidad, es decir, un aspecto pálido, delgado y rubio. *Cleo*, *Cosmopolitan* y, en menor medida, *Dolly* hacían esfuerzos considerables para presentar a modelos y chicas de portada de un conjunto mucho más amplio de etnias y culturas en sus representaciones de la feminidad. *En segundo lugar,* igual que las prácticas sociales de vestido y adorno pueden crear imágenes de chicas sin narices prominentes y chicos como tablas, como dice CRAIK, el desarrollo de esas prácticas culturales también puede servir como instrumento para trastornar el "ajuste sexual". Explica la autora: "A través de la moda, el 'ajuste sexual' puede destruirse simbólicamente mediante el 'desajuste' de esas categorías de representación: cuerpo,'mujeres' y 'problema'" (CRAIK, 1984, pág. 82).

Así pues, es igualmente importante reconocer la función de estas revistas para proporcionar a las chicas las destrezas y técnicas necesarias para hacer caso omiso de las representaciones dicotómicas de la feminidad y la masculinidad de la cultura popular. Por ejemplo, aunque los "arreglos" puedan favorecer unas imágenes sexualizadas de las personas, también promueven en las chicas la experiencia de su cuerpo como centro de placer y experimentación estéticos. El maquillaje no tiene por qué utilizarse para feminizar el cuerpo en un sentido unificador. Los maquillajes y los arreglos proporcionan a las chicas las técnicas necesarias para deshacer y rehacer el ajuste sexual, para experimentar con su identidad sexual, para negar el carácter natural de un único estilo femenino y, por tanto, para romper las imágenes dicotómicas de la feminidad y la masculinidad. Tomemos, por ejemplo, la promoción de múltiples personalidades de la edición de julio de *Girlfriend*, en la que maquillan a la misma chica, Melissa, de tres formas diferentes: como una "chica encantadora", como una "chica natural" y como una "chica deportista". Por supuesto, cada una promueve un conjunto diferente de productos de belleza, pero lo fundamental es que también muestran la feminidad como algo constitutivo, que se maquilla. Un ejemplo diferente de lo que intentamos demostrar aquí es la promoción de un conjunto de productos de belleza de carácter andrógino, que pretenden romper las oposiciones binarias entre masculinidad y feminidad. Por ejemplo,

> Con independencia de que seas un chico o una chica, el pelo largo necesita unos cuidados extra y un acondicionamiento intensivo. Tú y tu chico compartís muchas cosas, así que, ¿no es hora ya de que empecéis a intercambiar vuestros secretos de peinado?... Si tú le quitas siempre la crema de afeitar a tu compañero o has probado su loción para después del afeitado y te gusta el efecto, sabrás que, a veces, tiene sentido mirar en su armario del baño. Pero lo contrario también es cierto. A veces, tu amigo puede seguir tu ejemplo, sobre todo cuando trata de cuidar su piel y su pelo. Por tanto, el intercambio de vuestros productos de belleza no es sino otra forma de demostrar vuestra unión; también supone que tú puedas probar algunos productos nuevos de belleza y que él mejore su aspecto.
>
> (*Dolly*, agosto de 1993.)

En cuarto lugar, de ninguna manera es evidente que la conversión de los cuerpos en objetos sea una vía sin retorno. Aunque la idea histórica de que las chicas esperan "a su príncipe azul" recuerda algunas representaciones de las revistas (WALKERDINE, 1984), no es la única. Tomemos, por ejemplo, el desnudo frontal completo del "mapa del hombre moderno" que apareció en el número de agosto de 1993 de *Dolly.* El mapa resume una serie de atributos masculinos esenciales. Sobre el pene, dice: "observa como cuelga ahí, inocentemente, dando la sensación de que carece de ideas propias. No te engañes. Las tiene". Estas revistas representan de forma rutinaria a los modelos masculinos como objetos "para observar". Su conversión en objetos en las páginas de *Cleo,* por ejemplo, se manifiesta con regularidad en las competiciones como el concurso: "El hombre vivo más *sexy*" y los relatos sobre "el hombre como rompecorazones", tramposo, embustero,... y la lista sigue y sigue (*Cleo,* mayo de 1991).

En quinto lugar, como los editores de estas revistas, no estamos seguras de que *sólo* las lean las chicas. Como los varones no disponen de publicaciones de este género ni siquiera de variaciones del mismo, aunque parezca raro, hay chicos que leen estas revistas. Cada vez se ven más artículos y, sobre todo, anuncios dirigidos a varones adolescentes, por ejemplo, anuncios que promueven el sexo seguro entre jóvenes homosexuales varones (*Dolly,* julio de 1993). Es posible que los chicos lean estos textos como medios impersonales de acceder a la feminidad y descubrir la sexualidad femenina adolescente.

En sexto lugar, aunque las revistas invitan a trabajar con el cuerpo para "atrapar" a los hombres, este trabajo sobre el yo también se promueve como actividad estética, como una serie de exploraciones de "las edades y las etapas" de la feminidad adolescente. En esos textos, la acción de vestirse aparece como algo placentero y divertido. ¿Hay algo malo en ello? Aunque no negamos que estas revistas puedan dar a las chicas unos consejos de carácter muy sexualizado, no conviene olvidar que sus efectos son limitados, muy variables y no totalizadores. No podemos dar por supuesto que, cuando se deje la revista, la "ideología de la feminidad" abrume a la lectora. En otras palabras, la lectura de revistas como *Dolly* no tiene por qué ser un ejercicio tan serio.

Por último y lo *más* importante de todo, estas revistas facilitan un lugar y unos medios importantes para una transformación positiva del sexo en un discurso para las adolescentes. "Dear Dolly", "Dolly Doctor", "Q & A Medical" y las secciones de consejos sobre las relaciones familiares, sexuales y platónicas de las páginas de estos textos constituyen, para las chicas que las leen, un archivo sobre la "verdad sobre el sexo". No pretendemos decir que las "verdades sobre el sexo" que se presentan en estos textos sean siempre "verdaderas" ni "reveladoras", pero tampoco podemos desecharlas porque tengan unos efectos discapacitantes o represivos. En esos textos, se define la sexualidad como un campo abierto a la patología (FOUCAULT, 1978, pág. 68) y, por tanto, sujeto al tamiz de los juicios, las medidas y las intervenciones normalizadoras. Sin duda, las imágenes de la feminidad y de la sexualidad que promueven estos textos pueden operar como un conjunto de dispositivos normalizadores para medir el fracaso, por ejemplo, mediante preguntas como: "¿Soy atractiva?", "¿tengo encanto?", "¿qué clase de chica soy?" y otras por el estilo. La cuestión fundamental es que estas revistas ocupan un puesto importante en la compleja maquinaria de la producción de artículos en los que se problematiza la sexualidad, como un aspecto de la forma-

ción de la persona. No puede negarse que los consejos sobre la sexualidad que aparecen en estas publicaciones proporcionan a las chicas un bagaje importante de conocimientos útiles y positivos sobre estas materias, que no se adquieren con facilidad en otros ámbitos. Por ejemplo, a quién puede preguntarle una adolescente de 13 años: ¿cómo puedo masturbarme?, ¿cómo se pone un tampón?, ¿qué son las caricias sexuales?, ¿qué es un orgasmo?, ¿cuándo lo hago, en la primera, la segunda, la tercera fecha?, ¿cómo puedo saber si me están utilizando?, ¿cómo me deshago de un chico?, ¿cómo le digo a mi amiga que la quiero?, ¿cuándo debería tener la primera subida de leche?, ¿pueden romperse los preservativos?, ¿es peligrosa la píldora?, ¿adónde puedo ir para abortar?, etcétera. Las fuentes tradicionales de este tipo de informaciones las constituyen las profesoras, los padres y los educadores sexuales que, a menudo, se muestran reacios a responder a este tipo de preguntas. Veamos, por ejemplo, la franqueza del siguiente consejo sobre la masturbación, publicado en el número de agosto de *Girlfriend*:

> MASTURBACIÓN. ¿POR QUÉ SE MASTURBAN LAS CHICAS? Hay muchos mitos sobre la masturbación, pero la verdad es que se trata de una forma normal, inocua y sana de descubrir cómo tu cuerpo funciona y responde a la excitación sexual. La mayoría de los artículos y libros que leas sobre el sexo suelen centrarse en cómo podéis experimentar juntos el placer sexual seguro tú y tu compañero. Sin embargo, no todas las chicas tienen a un compañero y ¡no todas están dispuestas a emprender unas actividades sexuales de este tipo con un chico! Por eso es una buena idea que te explores, disfrutes y te proporciones placer sexual sola, antes de pensar en una relación sexual.
>
> (*Girlfriend*, agosto de 1993.)

Veamos también el siguiente consejo, en respuesta a la carta de una chica que está angustiada por la atracción sexual que siente por su amiga:

> Sólo la conoces desde hace unos meses, por lo que no sabes realmente cuál será su reacción. Puede asustarse y rechazarte, que es lo último que desearías. Limítate a disfrutar de su compañía, divertíos juntas y no trates de entrar en cuestiones más profundas hasta que estés verdaderamente segura de tus sentimientos. Si crees que tu afecto es más profundo, llama al *Gay and Lesbian Counselling Service*, al teléfono (02) 360 2211.
>
> (*Girlfriend*, julio de 1993.)

¡Es difícil considerarlo como una forma de promoción de la heterosexualidad! Veamos el siguiente consejo a una chica de 13 años sometida a presiones de su hermanastro de 16 años para que le acaricie el pene:

> Tu hermanastro parece un desgraciado que utiliza su poder para abusar de ti, obteniendo un placer para sí mismo. Lo que hace está muy mal y va también contra la ley... Si crees que no puedes enfrentarte sola a él, tienes que decírselo a alguien. Trata de contarle a tu madre u a otra persona con autoridad lo que ha estado haciéndote. Tienes que poner fin a esto ahora mismo, antes de que trate de hacer algo más grave.
>
> (*Girlfriend*, julio de 1993.)

Parece el tipo de consejo sobre el incesto que la mayoría de las feministas ofrecería a más de un millón de chicas australianas cada año. No negamos en absoluto la presión que ejercen estas revistas a favor del consumo, de un permanente buen aspecto y de adaptarse a ciertos ideales, pero conviene reconocer que se equilibran con las críticas que presentan. Ciertos artículos sobre: "Cómo destrozaron mis pechos los implantes" (*Dolly*, julio de 1993), "COME" (*Just Seventeen*, abril de 1993) y "Confía en tí misma" (*Girlfriend*, julio de 1993) son buenos ejemplos de esto. La invitación a que las chicas utilicen estas publicaciones como técnicas para adquirir confianza en sí mismas y conocimientos sobre el sexo, sus cuerpos, amistades y relaciones sexuales no puede rechazarse como una forma idiotizante de "consumismo de masas". Las descripciones de las manchas de las secreciones de los pezones (*Girlfriend*, julio de 1993), las invitaciones a viajar e inscribirse en programas de intercambio internacional de jóvenes y a escribir guiones de novelas y obras dramáticas, por ejemplo, estimulan el autogobierno y no la represión.

Es indudable que los artículos sobre la normalidad y el placer de la masturbación liberan a la chica, como objeto de gobierno, de algunos de los mitos más represivos de la conducta sexual tradicional. Las revistas hacen suya la tarea de educar a las chicas sobre el sexo y su cuerpo, por ejemplo: "Aquí, en 'Girlfriend', creemos que los conocimientos sexuales son vitales para las jóvenes, de manera que puedan tomar decisiones informadas sobre sus relaciones" (julio de 1993).

Cleo es la revista más explícita en cuanto a su tratamiento de la sexualidad. El "Cleo's Directory", situado en las páginas finales, anuncia productos exóticos para mujeres, incluyendo los vibradores (*Cleo*, julio de 1993). Ciertos artículos, como "Los secretos de las mujeres que llegan al orgasmo con facilidad" proporcionan a las jóvenes informaciones útiles sobre su cuerpo y vida sexual (*Cleo*, noviembre de 1991). Se desmistifica la sexualidad femenina, otorgándole un lugar importante. Se deconstruye el cuerpo. Para la chica, la problematización del sexo está relacionada, como indica Ann Barr Snitow, refiriéndose a las novelas de Arlequín, con el tiempo y la preparación que suponen la búsqueda del sexo orgásmico: "presenta a la heroína luchando, en contra de la resistencia (o la ignorancia) del héroe, para conseguir la combinación adecuada de elementos, de manera que ella llegue al sexo orgásmico" (*Snitow,* 1984, pág. 272). Esas revistas, en vez de constituir una fuerza represiva para el control sexual de la mujer, producen diversos discursos sobre la complejidad, la ambigüedad y la fragilidad de la sexualidad femenina adolescente. Esto representa de manera explícita la creciente importancia que se otorga a la sexualidad femenina y sus notables capacidades y variaciones y no a la sexualización de las mujeres como objetos.

Nuestro argumento tiene otro matiz importante. Reconocemos que estas publicaciones se sitúan en una posición de autoridad, como expertas, en la medida en que afirman que poseen la "verdad" sobre el sexo. La relación entre la lectora y el texto es pedagógica; el espacio entre ambos también es de carácter íntimo. *Dolly* ocupa el lugar de la amiga, la confidente, la consejera y la experta. En relación con los manuales de educación sexual, Tait dice que "las personas jóvenes se definen como 'normales' modelando sus relaciones, tanto ante ellas mismas como ante las demás, de acuerdo con una compleja red de manuales rectores a su disposición" (Tait, 1993, pág. 47), como las guías del tipo de "Haz y no hagas", "Cómo..." ("Cómo besar" "Cómo coger a tu chico" "Cómo decir si estás bien en la cama") y «No hagas nunca". Por ejemplo, "10 cosas que nunca debes

hacer en la cama" (*Cleo*, mayo de 1991) presenta una serie de normas sobre diversas conductas, como la belleza, el atractivo sexual, el modelado del cuerpo, el comportamiento y la personalidad, con las que las chicas pueden medirse y evaluarse, del tipo al que alude TAIT en relación con los manuales de educación sexual. Los números o las secciones especiales, dedicados al sexo y a las relaciones, como el suplemento "Relaciones y citas" del número de junio de 1992 de *Dolly*, reflejan el tiempo y el espacio que dedican las revistas a presentar la "verdad" sobre tales cuestiones. Se anuncian "teléfonos de información" que responden a cuestiones como: "¿Es el chico adecuado para ti?" y "Lo más importante cuando no tienes pareja". En esos textos, se ofrece una problematización del sexo que apoya la tesis de FOUCAULT acerca de que la obsesión con la sexualidad es exclusiva de la modernidad[1]. "What Should I Do?", "Q & A Medical" y "Dolly Doctor" funcionan como instrumentos de confesionario, en los que unas personas "expertas" ayudan a resolver los problemas de las lectoras. Nos parece obvio que estas herramientas textuales pueden desempeñar una función fundamental y muy positiva para ayudar a las chicas a abordar la complejidad y la ansiedad del desarrollo personal que invade su información pedagógica. Estas intervenciones de "hágalo usted misma" dan a las lectoras una serie de normas de actuación (¿Soy atractiva?) y, por tanto, constituyen una fuente pedagógica para aliviar (y, en ciertos casos, alimentar) las ansiedades sexuales y personales. En consecuencia, configuran, con otras, una técnica mediante la que se instala en la vida de cada chica la capacidad de "*gubernamentalización*". Estas redes de conocimientos dan consejos acerca de cómo convertirse en una "chica mejor", lo que, como hemos intentado demostrar, puede significar muchas cosas, desde actuar sobre el yo a atraer a un hombre, es decir, modelar el yo a través de la lente de la mirada masculina, pero también reinventar el yo, al tener más información y adquirir mayor confianza en sí misma con respecto a su propio cuerpo, la sexualidad, la forma de tratar a los chicos, a las amigas y a sus padres, además de otras posibilidades. Pero sería un error considerar que la "chica mejor" sea fruto de la coacción o del engaño para que se someta (o sea, para que desarrolle las capacidades y atributos "femeninos") a través de una falsa conciencia o del individualismo romántico. La "chica mejor" es el producto pedagógico de una forma de gobierno que conecta sus deseos con los objetivos de los anunciantes y las revistas[2]. ¿Acaso más de un millón de chicas van a ser tan tontas? Como señalan con frecuencia las investigaciones feministas, no existen unas revistas equivalentes dirigidas a los chicos. Por tanto, ¿quién pierde y con respecto a qué?

[1] *La historia de la sexualidad* (vol. 1) de FOUCAULT presenta una descripción de la formación de los discursos modernos sobre el sexo diferente de la hipótesis represiva, que considera que la época victoriana corrió un tupido velo de silencio sobre el sexo, confinándolo al dormitorio con fines reproductivos, cerrando una historia en la que los cuerpos "hacían una exhibición de sí mismos". La hipótesis represiva interpreta la edad moderna como ilustrada, como la era de la liberación sexual. FOUCAULT sostiene que la historia de la sexualidad, lejos de quedar sometida a restricciones en la época victoriana, ha estado sujeta a un mecanismo de incitación creciente; las técnicas del poder sobre la sexualidad no han obedecido a un principio represivo, sino a otro de divulgación e implantación de sexualidades polimorfas; la voluntad de saber sobre el sexo no se detuvo durante la represiva era victoriana, sino que persistió al constituir una ciencia de la sexualidad (FOUCAULT, 1978, págs. 9-13).

[2] Quiero dejar constancia aquí de la adaptación de las perspectivas teóricas originales, debida a TYLER, 1993.

Las feministas han afirmado que Madonna debe interpretarse como un texto transgresor, en el sentido de que su consumo, como producto cultural, viola los límites de la feminidad (SCHWICHTENBERG, 1993, págs. 140-142; PAGLIA, 1992, pág. 5) y lo mismo puede decirse de revistas como *Dolly* y *Cleo*. Como Madonna, estos productos culturales muestran la feminidad como un artefacto: el producto de una serie de instrumentos de la moda y técnicas de maquillaje. Dan a sus lectoras una serie de complicadas instrucciones acerca de cómo transformar su aspecto e imagen mediante "el maquillaje y los arreglos". La conocida crítica feminista consiste en decir que esas instrucciones preparan a las chicas para presentarse de acuerdo con el punto de vista de los varones, que WINSHIP considera la masculinización de la feminidad y MCROBBIE denomina "individualismo romántico". Sin embargo, las chicas pueden utilizar estos medios para configurar, reinventar, aceptar o abandonar o traspasar los límites de la feminidad. Como indica JOHNSON (1993, pág. 131) acerca del papel pedagógico de esas revistas, en su análisis de la formación de la chica moderna: "En realidad, si pueden tomarse o dejarse distintas imágenes de la feminidad, lo mismo puede decirse también, por implicación, de la misma feminidad".

Conclusión

La finalidad teórica de nuestro capítulo consistía en resaltar el hecho de que la feminidad adolescente no es un producto homogéneo de la cultura patriarcal. Su producción pedagógica es muy variable y tangencial. La feminidad, como otras variantes de lo que TAIT describe como "*habitus* juvenil", es un artefacto de diversas formas de gobernación externa, cuyos resultados son siempre tangenciales, variables e incompletos. La chica no es la heredera de la feminidad hegemónica y las revistas dirigidas al mercado femenino adolescente no tienen por qué ser los vehículos del individualismo romántico ni los productos de las representaciones ideológicas de la sexualidad, la feminidad y la masculinidad. Estas publicaciones comprenden una tecnología de gobernación en la que la feminidad se forma y reforma en la vida cotidiana. Ahora bien, como hemos intentado demostrar, el consumo de tales instrumentos textuales no puede interpretarse ni reducirse al único efecto solitario de un discurso subyacente sobre la represión sexual de las adolescentes.

La metafeminidad se manifiesta en los discursos instructivos de esas revistas como un artificio, como la interpretación o invención del ojo masculino cuya producción no se funda en la naturaleza, sino en un discurso machista sobre la sexualidad que ha convertido en fetiches los cuerpos de las mujeres, separándolos por piezas y trozos de carne (tetas, piernas y culos), adornándolos con los instrumentos de la metafeminidad (moda, maquillaje y complementos) y sirviéndolos, a continuación, para el consumo de la mirada masculina. Cuando se reúnen estas distintas estrategias en revistas como *Dolly* y *Cleo*, constituyen textos transgresores que exponen la feminidad como estímulo, simulación, maquillaje y arreglo. Las consumidoras de estos productos culturales pueden utilizarlos "de un modo que cuestione la idea estable del género como el edificio de la diferencia sexual" (SCHWICHTENBERG, 1993, pág. 132), es decir, convertir en presentable lo antes impresentable (LYOTARD, 1986, pág. 81).

Bibliografía

CARRINGTON, K. (1993a): "Cultural studies, youth culture and delinquency". *Youth subcultures.* Hobart, Clearing House for Youth Studies.

— (1993b): *Offending girls: Sex, youth and justice.* Sydney, Allen & Unwin.

Communications Update (1993): Número 85, febrero 1993.

CONNELL, R. W. (1987): *Gender and power.* Sydney, Allen & Unwin.

CRAIK, J. (1984): "Fashion, clothes, sexuality". *Australian Journal of Cultural Studies,* 23, páginas 259-268.

DEEM, R. (1978): *Women and schooling.* Londres, Routledge & Kegan Paul.

ELIAS, N. (1978): *The history of manners, vol. 1: The civilising process* (Trad. E. JEPHCOTT). Nueva York, Pantheon Books. (Trad. cast.: *El Proceso de civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas.* Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1988.)

FOUCAULT, M. (1978): *The history of sexuality.* Nueva York, Vintage Books.

FRASER, N. y NICHOLSON, L. J. (1990): "Social criticism without philosophy: An encounter between feminism and postmodernism". En NICHOLSON, L. J. (Ed.), *Feminism/postmodernism.* Nueva York, Routledge.

FRIEDAN, B. (1983): *The feminine mystique.* Harmondsworth, Penguin.

GAME, A. y PRINGLE, R. (1983): *Gender at work.* Sydney, Allen and Unwin.

JOHNSON, L. (1993): *The modern girl: Girlhood and growing up.* Sydney, Allen & Unwin.

LEES, S. (1993): *Sugar and spice: Sexuality and adolescent girls.* Londres, Penguin.

LYOTARD, J. (1986): *The postmodern condition: A report on knowledge.* Manchester, Manchester University Press.

MCROBBIE, A. (1991): *Feminism and youth culture.* Londres, Macmillan.

— (1994): *Postmodernism and popular culture.* Londres, Routledge.

MAUSS, M. (1985): "A category of the human mind: The notion of person; the notion of self". (Trad. W. D. HALLS). En M. CARRITHERS, S. COLLINS y S. LUKES (Eds.), *The category of the person.* Cambridge, Cambridge University Press.

MEREDYTH, D. y TYLER, D. (Eds.) (1993): *Child and citizen: Genealogies of schooling and subjectivity.* Brisbane, Institute of Cultural Policy Studies, Griffith University.

NAVA, M. (1987): "Consumerism and its contradictions". *Cultural Studies,* 1(2), págs. 204-210.

OAKLEY, P. A. (1972): *Sex, gender and society.* Nueva York, Harper & Row.

PAGLIA, C. (1992): *Sex, art and American culture.* Londres, Penguin. (Trad. cast.: *Sexo, arte y cultura en los Estados Unidos.* Madrid, Aguilar, 1995.)

RADWAY, J. (1984): *Reading the romance: Women, patriarchy and popular literature.* Chapel Hill, University of North Carolina Press.

SCHWICHTENBERG, C. (1993): "Madonna's postmodern feminism". En C. SCHWICHTENBERG (Ed.), *The Madonna connection.* Sydney, Allen & Unwin.

SNITOW, A. B. (1984): "Mass market romance: Pornography for women is different". *Desire: The politics of sexuality.* Londres, Virago.

SUMMERS, A. (1994): *Damned whores and God's police.* Edición revisada. Ringwood, Penguin.

TAIT, G. (1993): "Youth, personhood and 'practices of the self': Some new directions for youth research". *The Australian and New Zealand Journal of Sociology,* 29(1), páginas 40-54.

TYLER, D. (1993): "Making better children". En D. MEREDYTH y D. TYLER (Eds.), *Child and citizen: Genealogies of schooling and subjectivity.* Brisbane, Institute of Cultural Policy Studies, Griffith University.

WALKERDINE, V. (1984): "Some day my prince will come". En A. MCROBBIE y M. NAVA (Eds.), *Gender and generation.* Londres, Macmillan.

WINDSCHUTTLE, K. (1988): *The media.* Ringwood, Penguin.

WINSHIP, J. (1987): *Inside women's magazines.* Londres, Pandora.

WOLF, N. (1991): *The beauty myth.* Nueva York, William Morrow.

CAPÍTULO VII

La infancia y la maternidad y paternidad en la cultura popular infantil y en las revistas de cuidados infantiles *

Por Carmen LUKE

La cultura popular de los niños como pedagogía pública

Desde su más tierna infancia, la mayoría de niñas y niños se encuentran inmersos en los textos de la cultura popular. Dichos textos y artefactos enmarcan la idea que los niños se hacen del mundo y de sí mismos, de las narraciones, los héroes y las heroínas, el género y las relaciones raciales, los símbolos culturales, los valores y el poder social. La forma de afrontar y experimentar los mensajes de los textos de la cultura popular infantil es fundamental para la comprensión de las relaciones entre los textos culturales, los artefactos, los sujetos sociales y las prácticas. Sin embargo, en este capítulo me ocupo de los discursos de carácter más general, los constructos retóricos, de la infancia y la maternidad y paternidad de las representaciones culturales populares.

Las representaciones visuales, como los textos de películas, las ilustraciones estilizadas, los dibujos animados, el vídeo y las fotografías forman parte del panorama de significados que los sujetos sociales encuentran en la vida diaria. Los textos televisivos, la industria del juguete y la cultura popular, en general, enseñan unas lecciones muy poderosas sobre el mundo social, reforzadas por los discursos y pedagogías del hogar y de la escuela (LUKE, 1990a, b, c; 1993). En conjunto, estos discursos proporcionan unos sistemas culturales de significados de conceptos como "infancia", "familia", "feminidad", "masculinidad", "raza", etcétera.

Utilizo aquí el término "discurso", siguiendo a FOUCAULT (1972), para definir el modo de producirse los conocimientos teóricos y de "sentido común" en la historia y en contextos socioculturales específicos. Según FOUCAULT, las ideas del yo y los otros son siempre contingentes con las diversas posiciones de los sujetos en una serie de discursos que aparecen en momentos históricos determinados y en lugares culturales específicos. Así, por ejemplo, mi forma de entender mi lugar en una

* Una versión anterior de este capítulo se publicó originalmente en el *Australian and New Zealand Journal of Sociology* (La Trobe University Press), 30(3) (1995).

estructura de clases y mi identidad racial, de género y nacional es posible gracias a los sistemas de significados simbólicos que están a disposición de los agentes sociales. Los sistemas de significados culturales se inscriben en las relaciones sociales y en innumerables textos, lugares y prácticas textuales (p. ej., televisión, escuelas, juego) que, a su vez, dan significado a un conjunto de identidades y estilos sociales y culturales marcados por el género (BOURDIEU, 1984). Éstos, a su vez, se concretan a través de las relaciones sociales de la experiencia vivida, en las que se activan las variaciones de la "comunidad", la "familia", la "infancia" y el "género". Como la cultura occidental contemporánea se organiza en torno al culto a la imagen (EWEN, 1988), cualquier análisis de los discursos culturales de masas debe dirigir su atención más allá del texto lingüístico y considerar también la representación del significado cifrado en las imágenes, los objetos y los espacios (cf. LUKE, 1994; 1996; en prensa). Esto mismo es lo que intento hacer aquí.

Dice FOUCAULT que "el discurso transmite y produce el poder": es un producto de las relaciones de poder que, al mismo tiempo, las produce (1981, pág. 101). Los discursos occidentales sobre la infancia y el ejercicio maternal derivan su poder y su "valor de verdad" de la larga historia científica de las disciplinas de la sociología, la psicología y la psicología social. Diversas variaciones de estos discursos circulan todos los días en los programas de debate, los libros de autoayuda para madres y padres y las revistas de cuidados infantiles, en los cursos para madres y en las relaciones entre padres e hijos, en las guarderías infantiles, en las escuelas, etcétera. Estos lugares, textos y relaciones sociales constituyen el foro público en el que los conocimientos disciplinarios y especializados se transforman en pedagogías públicas y en conocimientos de sentido común de la vida cotidiana.

Como los estudios feministas han puesto de manifiesto de forma reiterada, históricamente, los autores y autoridades de la infancia, la maternidad y la feminidad han sido hombres. Desde ARISTÓTELES hasta FREUD, pasando por los teóricos del contrato social, la relegación de las mujeres y de la feminidad simbólica a la naturaleza y a la esfera privada, a unas identidades de carencia, inferioridad, afecto e irracionalidad, da testimonio de que la producción discursiva de la feminidad es tanto el producto de unas relaciones históricas de poder como de la (re)producción continua de un poder real y simbólico desigual que estructura las relaciones de género desde el nacimiento. Los constructos de la feminidad y la masculinidad en el discurso de los juguetes de niñas y niños y en las revistas de cuidados infantiles atestiguan la notable coherencia histórica de esa valoración diferencial del género, y el poder del discurso, en este caso, sobre la infancia y la maternidad, se mantiene gracias a su proliferación en las formas culturales populares, como la televisión, el cine, los juguetes, los videojuegos, las revistas de estilo y, por encima de todo, en las economías capitalistas, gracias a su capacidad de transformarse en bienes de consumo.

"Power Rangers", "Tortugas Ninja" ***y*** **"Barbies"** ***de pared a pared***

La posibilidad de que el discurso se transforme en mercancía es un requisito fundamental de la lógica capitalista contemporánea. Se aprenden los juegos infantiles, el género o a actuar como madre o padre a través de los medios de comunicación de masas y las distintas formas de bienes de consumo. Hoy día, el

espacio comercial de la infancia exige un conocimiento minucioso de los productos de las madres, cuyo papel en la crianza está íntimamente relacionado con el consumo responsable de un conjunto cada vez más amplio de juguetes educativos adecuados a cada edad, equipamiento para el bebé, medicinas y aparatos técnicos de enfermería (p. ej., vaporizadores, monitores de frecuencia cardíaca, cámaras en circuito cerrado). El discurso sobre el adecuado ejercicio de la maternidad y paternidad tiene un carácter público y de bien de consumo que se exhibe en las imágenes de los programas de debate y cara al público de la televisión, en las revistas, los anuncios y en los expositores de las tiendas de juguetes y de las grandes superficies comerciales. Estos lugares y textos públicos codifican constructos de la infancia y de la maternidad y paternidad e intervienen, como poderosas pedagogías públicas, en la producción de identidades sociales de la "niña o niño", la "familia", el "género" y la "raza".

Si tenemos en cuenta el alcance de la cultura popular de niñas y niños y no la versión romántica adulta de lo que sea o deba ser esa cultura, resulta evidente que niñas y niños pasan una parte muy importante del tiempo en el que están despiertos con la televisión y los videojuegos, los libros de historietas y juguetes derivados de los programas de televisión o de las películas (LUKE, 1990b). La televisión presenta la tasa más elevada de saturación comercial de las tecnologías de la información del hogar, pero los textos de otros medios de comunicación también muestran referencias cruzadas con los artefactos de la cultura popular infantil, que crean un universo intertextual, una red de deseos, de los que pocos niños escapan. La infancia se vive dentro de esta red intertextual de sistemas de bienes de consumo y de signos simbólicos visuales (LUKE, 1996, en prensa). Los programas infantiles de televisión funcionan, sobre todo, como programas de publicidad de 30 minutos de duración y el lanzamiento de nuevos juguetes se basa cada vez más en promociones que utilizan como medios el cine y los programas de televisión. El enorme éxito de series de juguetes como los *Pitufos*, las *Tortugas Ninja* (Ninja Turtles), los *Transformers*, *Mi pequeño Pony*, *She-Ra*, *He-Man* o los *Ositos amorosos* (Care Bears) dependió por completo de los programas de televisión y de películas de cine como organizadores previos de los deseos materiales infantiles (KLINE, 1993). Niñas y niños se desarrollan en este universo intertextual que reúne los programas de televisión con las películas, los juguetes, las camisetas, los pijamas y zapatos, los personajes de juegos y de acción, la ropa de cama y las toallas, los estuches de lápices y las mochilas de la merienda e, incluso, los papeles decorados para las paredes. Lo que Ien ANG (1985) llamaba: "*Dallas* de pared a pared" puede aplicarse al mundo de *Simpsons, Tortugas Ninja, Parque Jurásico* o *Power Rangers* de los niños.

Para niñas y niños, el salto de los relatos a los bienes de consumo —de los dibujos animados de los *Transformers* a los juguetes *Transformers*; de los dibujos animados de los *Muñequitos de los teleñecos* (Muppet Babies) a la promoción de *McDonald's* de los *Muñequitos de los teleñecos*, o de las películas de SPIELBERG a las secuelas televisivas de dibujos animados, los concursos de las cadenas de comida rápida o los personajes de acción relacionados con la película y los videojuegos— parece relativamente natural. Se naturaliza porque *constituye* el telón cultural de fondo sobre el que se vive la infancia y en el que los padres (sociales o biológicos) experimentan la infancia y la maternidad o paternidad con sus hijos.

Entrar en el sistema supone introducirse en el contexto de determinadas narraciones ideológicas de la estructura social, de funciones de género y de relaciones de poder y, al mismo tiempo, en una interpretación social de la realidad que es real, material y constituye la experiencia vivida de niños y adultos (KINDER, 1991). Madres y padres *llevan* a sus hijos a *Pizza Hut* o a *McDonald's* y adquieren las últimas figuritas; madres y padres *compran* los cereales o la "Nocilla" anunciados que reclaman los niños para evitar conflictos embarazosos en los supermercados; madres y padres *compran* la toalla o la ropa de cama de las *Tortugas Ninja* o los *Power Rangers*, las últimas *reeboks*, *nikes*, juegos *Nintendo* y camisetas de *Parque Jurásico* para niños.

Estas prácticas cotidianas de consumo y sociales ejemplifican el postmodernismo cultural del mundo de simulacros de BAUDRILLARD (1981; 1988), un mundo de imágenes y signos que sólo se refieren a otras imágenes y signos, ninguno de los cuales tiene un referente concreto en "lo real". Los viajes familiares a Disneylandia, a los parques de atracciones de las productoras cinematográficas o las prácticas consumistas necesarias para participar en concursos para ver a personajes de los medios de comunicación cumplen estas características. Son prácticas sociales reales y, sin embargo, se basan en referentes de los medios de comunicación —mediados por ellos— que "no tienen conexión con ninguna realidad: son su propio y puro simulacro" (BAUDRILLARD, 1988, pág. 170). Según BAUDRILLARD (pág. 72).

> la imaginería de Disneylandia no es verdadera ni falsa: es una máquina de disuasión establecida para rejuvenecer a la inversa la ficción de lo real. Disneylandia está ahí para ocultar el hecho de que es el país "real", toda la Norteamérica "real", que *es* Disneylandia... No se trata ya de la cuestión de una representación falsa de la realidad (ideología), sino de ocultar el hecho de que lo real ya no es real y, por tanto, de salvaguardar el principio de realidad.

La imaginería hiperreal de las prácticas sociales constituye gran parte de la experiencia contemporánea de niños y adultos, en occidente y, cada vez más, a escala mundial. El capitalismo postindustrial ha hecho surgir las modernas economías mundiales de la cultura: cualquiera y en cualquier sitio puede introducirse en innumerables estilos culturales. Los niños de la tribu Hill de Tailandia llevan gorras de los *Bulls* de Chicago, los muchachos eslovenos visten camisetas *O.J.* y *Nike* (ya se han visto camisetas de *Homer Simpson* en Nueva Guinea) y las mujeres del Medio Oeste norteamericano lucen "ropas étnicas". En las remotas comunidades aborígenes australianas o del altiplano guatemalteco, la gente se reúne en torno al brillo de la pantalla para ver reposiciones de películas antiguas, *Beverly Hills 90210*, los premios Oscar o el concurso de Miss Universo que le presenta *Coca-Cola*, *Pepsi*, *Nike* o *Toyota*. Estoy de acuerdo con BAUDRILLARD en que la experiencia cultural contemporánea no es una representación falsa de la realidad sino que es la realidad, un principio de realidad de tipo diferente de las garantías de la Ilustración respecto a las verdades cosificadas sobre lo real. Ahora bien, si consideramos que todas las prácticas cotidianas sociales, económicas, políticas y culturales han funcionado desde hace mucho tiempo en relación con la imaginería hiperreal de la metafísica religiosa, quizá, en principio, no haya nada diferente —ontológicamente— en el giro postmoderno. Sin duda, la forma (es

decir, los medios de comunicación) y el contenido (secularizado) han cambiado. Sin embargo, la economía política del signo, su "no-existencia fundamental", su relación imaginaria con una pretendida Verdad o Realidad codificada en forma de sistemas simbólicos, iconográficos o de creencias espirituales totémicas ha configurado siempre la conciencia moral y política de la gente en las culturas occidentales y no occidentales. A continuación, me detendré a considerar los constructos de género en las industrias culturales orientadas a la infancia.

La infancia y los mundos de juguete: La organización del espacio marcada por el género

El auge del mercado del ocio adulto llegó en los años ochenta e influyó directamente en la comercialización del ocio infantil (Butsch, 1990; Engelhardt, 1986; Kline, 1993). Los avances de la tecnología informática, el perfeccionamiento de las estrategias de comercialización por sectores y la expansión de las grandes superficies comerciales, que surgieron como nuevas microciudades, así como los centros "comunitarios" renovados, con zonas seguras de juego y actuaciones dirigidas a los niños produjeron consecuencias directas en el mercado infantil. La comercialización sectorial dirigida a una generación de madres y padres orientados hacia el "concepto" y la "identidad" supuso el desarrollo y la comercialización de juguetes de "calidad", de ropa y calzado de diseñadores para niños, junto con el enorme éxito del mercado de masas que relacionaba juguetes, medios de comunicación, restaurantes de comida rápida y bebidas refrescantes no alcohólicas. Durante los años ochenta, las cadenas de ventas de juguetes se expandieron nacional e internacionalmente y el mercado orientado a los niños alcanzó unos beneficios sin precedentes históricos (Kline, 1993; McNeal, 1987; Seiter, 1992).

Un estudio reciente de Seiter (1992) pone de manifiesto algunos aspectos interesantes del discurso marcado por el género que subyace a la organización del espacio, el color y la comercialización de *Toys 'R' Us*. Como un elemento más de la mundialización y la normalización de la experiencia, *Toys 'R' Us*, como *McDonald's* y otras cadenas de comida rápida, tiene unas normas estrictas de franquicia, de manera que la experiencia del consumidor sea la misma, con independencia de que compre o coma. En todas las tiendas, los clientes encuentran, en primer lugar, juguetes de alta tecnología y juegos de ordenador (dirigidos tanto a los niños como a los padres), antes de pasar a las figuras de acción y muñecos comercializados con licencia. Tras el "primer encuentro" con la alta tecnología, las secciones siguientes muestran los juegos para los chicos y, en la parte posterior de la tienda, están los juguetes para las niñas. Esto supone que éstas tienen que atravesar la sección de los niños para llegar a la suya, mientras que los chicos pueden evitar el paso por la de las chicas. Todas las secciones están marcadas con arreglo a un código de colores, de manera que los colores correspondientes aparecen en las señales, los muebles expositores y los paquetes. La sección de niños está codificada con colores primarios y metálicos, mientras que la de niñas lo está con tonos rosas y púrpuras.

La sección de las niñas está rodeada por artículos de expresión artística y bricolaje, juguetes educativos y equipos para preescolares y la sección de bebés. Esta disposición sugiere la conexión natural entre los biberones, la ropa, las

cunas y los cochecitos de bebés de verdad y los juguetes de bebés "de mentira". En una sección de la tienda se muestran los artículos destinados a los bebés "de verdad" y en la siguiente aparecen esos mismos artículos, aunque de tamaño (y de precio) reducido: un sector para las madres y el de al lado para sus hijas. Esta disposición estructural, marcada por el género, reproduce la reducción de la feminidad al ámbito doméstico y funciona como una pedagogía silenciosa de la diferenciación de género; lo que FOUCAULT llama disciplina y normalización sociales mediante la organización del espacio.

En cambio, las secciones de los chicos están al lado de las de deportes y aire libre y de la de los artículos informáticos y de alta tecnología. La conexión entre los intereses masculinos "reales", como los deportes, la acampada y la tecnología y los juegos de "imitación" también está garantizada. Sin embargo, da la sensación de que la diferencia entre los artículos de ocio adulto y los juguetes de los chicos, es menor, pues no hay réplicas más pequeñas de las tiendas de campaña, las bicicletas, las balsas hinchables, los juegos de ordenador, etcétera. En otras palabras, a diferencia del mundo en miniatura de artículos del hogar y de instrumentos para cuidar a los bebés, los chicos se introducen en el mundo del ocio masculino antes y de forma más directa que las niñas.

Los juguetes de los chicos suelen ser más caros que los de las niñas y el espacio reservado a éstos suele ser menor, en comparación con el destinado a los juguetes de los niños. Las armas de juguete con retroceso, los vehículos radiocontrolados o las ametralladoras cibertrónicas mantienen en movimiento a los chicos, mientras que jugar a las casitas requiere menos espacio, menos movimiento y está mucho menos orientado a la acción. Uno de los juguetes más vendidos de todos los tiempos, "Supersoaker", una pistola de agua, engendra tipos de conductas sociales y corporales diferentes de las que suscita su equivalente para las niñas. Las armas de agua "Flirt Squirts", destinadas a las niñas, tienen forma de polveras, barras de labios y frascos de esmalte de uñas, todas de colores de moda. La acción de la pistola se dirige hacia otros, persigue a los otros, estructurando las relaciones sociales en sentido conflictivo, de oposición y de violencia, mientras que las polveras y las barras de labios se vuelven hacia el yo en un discurso de adorno personal y no de combate contra otros.

El discurso de la interpretación de la infancia, marcado por el género, que hace la industria del juguete no es un subtexto, sino una pedagogía muy explícita de la identidad de género. Los responsables de la comercialización dirigida a la infancia han producido una dinámica intensificada entre lo simbólico cultural de las narraciones de la televisión y la "materialidad" de los bienes de consumo (WILLIAMS, 1980). Los programas de televisión y los anuncios modelan los relatos sociales, los mundos imaginarios de la imitación y el juego, y los bienes culturales de los mundos de juguete facilitan y concretan esos repertorios de juego y la configuración de las identidades y las relaciones sociales. Las visiones empresariales de la "infancia", el "género", la "maternidad y paternidad" y la "familia" saturan el medio simbólico, espacial, material y social hasta tal punto de que nos damos cada vez menos cuenta de ellas. Conviene observar cómo se estructuran las lecciones sobre la feminidad y la masculinidad en el mundo de los juguetes y las jugueterías o en las revistas de cuidados infantiles. Examinaremos, a continuación estas publicaciones como otro lugar discursivo en el que se inscriben determinadas visiones de la infancia y la maternidad y paternidad.

La infancia y la maternidad y paternidad en las revistas de cuidados infantiles

En la teoría liberal y en el capitalismo moderno y postmoderno, la niña y el niño están situados en la unidad social y económica de la familia nuclear idealizada y constituyen el centro primordial de atención del trabajo de la mujer. La infancia y la maternidad constituyen prácticas y discursos —teóricos y de "sentido común"— socioculturales y económicos inseparables. Dicho de forma sencilla, ser madre implica tener hijos y, con independencia de que los cuidados necesarios se presten en los contextos de la familia nuclear, la de madre sin pareja, la familia numerosa, la guardería o la escuela primaria, la crianza de los niños estará a cargo de mujeres.

Todas las revistas femeninas publican editoriales y anuncios que no sólo celebran las ideas burguesas de la maternidad y el niño mimado, dentro de una formación familiar nuclear y heterosexual, aunque se basen implícitamente en ideas teóricas del desarrollo moral, cognitivo, social y conductual (cf. PHOENIX, WOOLLETT y LOYD, 1991). Esas pedagogías públicas implícitas están intertextualmente vinculadas, por ejemplo, con los anuncios de juguetes *Fisher-Price*, que señalan responsablemente sus artículos con etiquetas relativas a la edad adecuada para cada uno, etiquetas adhesivas no contaminantes y orientaciones sobre las clases de destrezas psicomotrices que, presuntamente, desarrolla el juguete de que se trate. Corresponde al consumidor informado, por regla general la madre, efectuar la elección adecuada. Esta sección se ocupa de estas cuestiones, enfocándolas a través de los constructos de la infancia y la maternidad de las publicaciones de cuidados infantiles.

La mayoría de las madres primerizas compran o reciben como regalo o en préstamo libros sobre el embarazo, el nacimiento y los cuidados infantiles que ellas consultan religiosamente (cf. URWIN, 1985). Según URWIN, estos textos les ayudan a aprender los constructos normativos de la maternidad y el desarrollo cognitivo, conductual y físico de los niños. Estos libros se consultan tanto para comprobar como para prever la evolución esperada. Dada la escasez de información que muchas mujeres reciben de sus médicos y clínicas y su oposición a consultar a sus médicos cuestiones que puedan parecerles triviales (TODD, 1989; WAITZKIN, 1991), las mujeres se basan sobre todo en la información que intercambian con otras madres y la que extraen de libros, televisión y revistas. A diferencia de los libros, las revistas son relativamente baratas, los artículos suelen ser cortos, están redactados en un lenguaje no médico y, en consecuencia, se leen con facilidad y sus brillantes ilustraciones proporcionan una imaginería atractiva de unas madres, unos bebés y unos niños pequeños felices y con buen aspecto.

Las revistas ofrecen aspectos de la infancia y la maternidad que modelan y refuerzan las ideas normativas del deseo femenino acerca de una maternidad y una infancia idealizadas, de unos bebés muy guapos y unos niños pequeños bien vestidos, de unos momentos emocionales fuertes de unión, tranquilidad e identificación simbiótica que estos textos e imágenes señalan una y otra vez como inherentes al "tiempo más importante de la vida de la madre y el bebé". Las niñas se socializan muy pronto en esas visiones del destino femenino, comenzando con los juguetes que les compran sus padres para iniciarlas en los discursos femeni-

nos de la crianza y la orientación al mundo doméstico. Los juguetes vienen y van, pero los elementos básicos de los juguetes de las niñas permanecen notablemente constantes: desde pequeñas tablas de plancha, cocinas, hornos y tostadoras en miniatura hasta muñecas, sillitas y cochecitos de bebés, neceseres y cunas. El análisis que presento a continuación indica que las revistas destinadas a madres y padres y las de cuidados infantiles refuerzan los valores y experiencias tradicionales de género que la mayoría de las mujeres aprendieron de niñas y, al mismo tiempo, preparan a las nuevas madres para que reproduzcan estas experiencias con sus propias hijas e hijos.

Textos sobre el papel del padre y de la madre

Durante un semestre de 1992, fui coleccionando publicaciones sobre la maternidad y la paternidad. El corpus textual completo estaba compuesto por 23 revistas, de las que 6 se analizaron con detalle para este estudio [1]. No había comprado ni leído este tipo de revistas en veinte años. Mi interpretación inicial de estas publicaciones para el presente estudio fue radicalmente diferente de mi forma de pensar cuando las leí por primera vez, siendo una madre joven. Cuando empecé a leer los números de *Parents*, me fascinó el discurso y de inmediato comencé a hacerme con otras revistas: las norteamericanas *Mothering*, *Parent's Digest* y *Parents* y la británica *Practical Parenting* [2]. En una primera ojeada me llamaron la atención tres cosas. En primer lugar, sin pararme a leer ningún artículo (redundantes en su mayoría), me sorprendió la ausencia total de mujeres y niños de color de las revistas australianas y británica. En segundo lugar, también me sorprendió la abrumadora cantidad de anuncios de las revistas norteamericanas, en comparación con las australianas y la británica. La interpretación de la época inmediatamente posterior al nacimiento y de la primera infancia que suponen los artículos para los bebés y el mundo de juguetes educativos ha llevado a distinciones aún más finas en el período de la infancia, con un incremento del número de sectores en el que se desenvuelven las actividades de las madres, de las etapas de desarrollo y de las necesidades de madres y bebés que pretende satisfacer el discurso de los bienes de consumo destinados a los bebés.

Por último, como yo había previsto, el concepto de la actuación de los progenitores con el que la mayoría de las revistas identifican a sus lectoras y lectores tiene muy poco que ver con la paternidad y con los cuidados que los padres brin-

---

[1] Seleccioné para el análisis el número de cada revista que, a mi juicio, fuese más representativo del semestre. En principio, me interesé especialmente por las revistas australianas *Mother & Baby* y *Parents*, publicadas ambas por la misma empresa. El departamento de difusión de *Parents* me indicó que era la revista australiana de cuidados infantiles de mayor circulación, calculándose un número mensual de 178.000 lectoras y lectores, en el que se incluyen las suscripciones, las ventas en quioscos, hospitales y clínicas y las revistas prestadas e intercambiadas. *Mother & Baby* es una revista relativamente cara y cuenta con unos 160.000 lectores y lectoras. Solicité también datos de difusión de la revista británica *Practical Parentingy* de las norteamericanas *Mothering, Parents* y *Parent's Digest*, pero sólo recibí respuesta de *Mothering*, con una difusión de 66.342 ejemplares, excluyendo las revistas prestadas o intercambiadas.

[2] Consideré relevantes para el análisis las revistas de otros países porque se distribuyen en Australia y es evidente que las mujeres las compran.

den a sus hijos. De forma implícita, todas las revistas se dirigen a una mujer que mantiene una relación heterosexual con un varón cuyos ingresos son relativamente cómodos para mantener muchas de las fantasías de la maternidad, relacionadas con los bienes de consumo creados con ese fin. Los hombres suelen quedar excluidos del discurso visual y textual de estas revistas. Su presencia es un simple recuerdo, estereotipado y desligado de las tareas domésticas y de atención a los niños y, en la mayor parte de los casos, aparecen en los artículos sobre el divorcio, los problemas matrimoniales, los anuncios de seguros y de automóviles, así como en calidad de celebridades que sirven de apoyo a lo que se afirma y de "expertos" médicos. En la exposición que sigue, estudiaré, en primer lugar, las representaciones de la raza, seguida por un análisis de la representación del género de los niños, antes de considerar la dimensión que se manifiesta con el concepto de "cuidados de los progenitores", marcado por el género.

Constructos de raza

En ninguno de los números publicados en los seis meses de referencia en la revista australiana *Parents* aparece ninguna foto de madres, padres, niñas o niños de color, ni en artículos ni en anuncios. En el período señalado, sólo en una ocasión, la columna habitual: "Los años de crecimiento: de 6 a 10 años", se ocupó de la raza o la etnia. Con el título: "Los niños asiáticos obtienen las calificaciones más altas", la corta columna de unas 200 palabras explicaba que "la motivación cultural del rendimiento académico" ayuda a los niños asiáticos a conseguir unos buenos resultados (agosto-septiembre de 1992, pág. 72). El número de septiembre de 1992 de la revista australiana *Mother & Baby* se refería a los niños de color en el artículo "Nuestro hijo Moisés" sobre un bebé keniano, adoptado por la revista a través del *Foster Parents Plan* (Plan de Padres Adoptivos). Cinco fotos acompañaban el artículo, todas de niños kenianos, de los trabajadores de ayuda y de adopción, así como una foto de Moisés con su madre. El texto se centra sobre todo en los beneficios y los costes del patrocinio del niño y traza un perfil de Moisés y de su madre. Al identificar a Moisés como "nuestro hijo" lo convierte en un bien de consumo, adquirido con la ayuda de los dólares occidentales, y "Moisés" elimina su identidad cultural y lo nombra como uno de nosotros: una piel "espiritual" occidentalizada y cristiana.

Aunque los trabajos de *Foster Parents* son indiscutiblemente laudables, esta visión de los niños y de las madres de color es la misma que se reproduce en la televisión y en los textos de otras revistas en innumerables solicitudes de ayuda al Tercer Mundo. Las peticiones de ayuda occidental a los pueblos colonizados refuerzan los estereotipos de la indigencia del Tercer Mundo y no contribuyen a situar a las personas de color en contextos positivos dentro de la misma cultura en la que se sitúa esta revista. Sin embargo, las revistas norteamericanas *Mothering*, *Parents* y *Parent's Digest* presentan unas historias en imágenes y textos algo diferentes.

De los treinta anuncios con fotos del número de invierno de 1992 de *Mothering*, sólo uno presentaba a una madre y a un bebé afronorteamericanos; en el resto, sólo aparecían anglonorteamericanos. De las 67 fotografías no pertenecientes a anuncios, sólo ocho eran de madres y niños de color. *Parent's Digest*

(invierno de 1992) tampoco destaca por su representación de los niños de color. Del total de 163 niños que aparecían en ilustraciones fotográficas, 29 (18%) eran de origen racial o étnico no blanco evidente. De las 119 fotos de diversas combinaciones de adultos y niños, sólo en tres aparecían adultos de color, uno de los cuales es Magic Johnson, dirigiéndose a un grupo de niños en edad escolar. Es obvio que *Parent's Digest* no tiene mucho que decir acerca de las visiones multirraciales y multiculturales de la infancia y de la maternidad y paternidad. El contexto en el que aparecen los niños de color en este número los muestra, sobre todo, como tales, como usuarios de productos y como público frente a celebridades masculinas que participan en acciones filantrópicas (p. ej., Paul Newman, Magic Johnson).

El número de octubre de 1992 de la publicación norteamericana *Parents* tiene 267 páginas, con un total de 182 fotos de bebés, niños pequeños y niños en general, de los que sólo 29 (15,9%) son identificables como niños de color, la mayoría afronorteamericanos, seguidos por los asiáticos y por los latinos o hispanos. De esas 29 fotografías, 12 eran de niñas, 15 de niños y 2 eran neutras, a efectos de género, pues en ellas aparecen bebés. Sólo 3 fotos compuestas mostraban a niños de color con otras personas que, a ojos del lector, son adultas y realizan las funciones de padres. En una, correspondiente a un artículo en el que los padres hablan sobre las escuelas, aparece una mujer afronorteamericana con sus tres hijos varones. Otra muestra a una madre afronorteamericana con su hija, elaborando en un recipiente lo que parece una masa de dulces, en un artículo sobre el modo de preparar a los preescolares para ir al colegio. La tercera foto presenta a una madre afronorteamericana con 2 niños, en un anuncio de vacunaciones. La leyenda del mismo dice: "No sabía que mis hijos necesitaran una segunda vacuna contra el sarampión". La cuarta foto muestra a una madre, un padre y un chiquillo afronorteamericanos en una situación violenta, que refleja el tema del artículo sobre los celos infantiles.

La mayoría de los niños de color de este número aparecía con otros niños o en solitario. De las 4 fotografías que reflejaban a niños y adultos, 3 presentaban sólo a mujeres con los niños. La única foto en la que se mostraba la figura paterna presentaba una imagen familiar relativamente negativa: un niño pequeño se aferra a su madre lanzando a su padre una mirada hostil. El fundamento ideológico de esta representación visual respalda de forma implícita el peor de los estereotipos negativos sobre las familias afronorteamericanas. Dado que ésta es la única imagen de una relación entre padre e hijo afronorteamericanos de un número de 266 páginas, la imaginería hostil y negativa de la foto (reforzada con los "problemas" tratados en el artículo) representa un constructo negativo y estereotipado de las relaciones del varón afronorteamericano con su familia.

Otras tres fotos que aluden a los "contextos familiares" sólo muestran a madres con sus hijos, lo que puede interpretarse como una representación y refuerzo de la imagen predominante acerca de los hogares afronorteamericanos, según la cual la mujer es la verdadera cabeza de familia. A mi juicio, el anuncio de la vacunación hace un comentario implícitamente sexista y racista, al poner a la mujer como una persona desinformada, ingenua y potencialmente negligente. Aunque no es raro que los anuncios farmacéuticos presenten a las mujeres desempeñando funciones estereotipadas, como personas irresponsables, poco

fiables y no precisamente como las mejores evaluadoras de su salud, enfermedad o síntomas, la aparición de una mujer afronorteamericana en este anuncio reúne la raza y el género femenino, intersectando ambas características en el punto clave de la ignorancia y la posible negligencia maternal: "No sabía que mis hijos necesitaran una segunda vacuna contra el sarampión".

La foto de la madre y la hija preparando una masa con la batidora es un retrato clásico de la socialización femenina de género. No obstante, es interesante señalar que esa imagen aparezca en un artículo sobre la "disposición para ir al colegio". El artículo comenta que deben reemplazarse las "tres erres"* por las "cuatro ces": comunicación, curiosidad, creatividad y cooperación. Las "cuatro ces" parecen de sentido común. Sin embargo, las "cuatro ces" no se traducen conceptual ni pedagógicamente en los tipos de tareas estereotipadas de madre e hija que aparecen en la foto ni se aprecia su relación con la "disposición para ir al colegio". El subtexto, marcado por el género, de este artículo concreto se estudia con mayor detalle en el apartado siguiente.

Constructos de género

Cada número de la revista australiana *Parents* tiene, aproximadamente, 100 páginas e incluye una media de 25 artículos de fondo, 9 columnas y 40 artículos, de los que unos 20 tienen fotos. Un número (agosto-septiembre de 1992) tenía 21 anuncios con fotos en las que aparecían 5 niños y 2 niñas, mientras que las 14 restantes mostraban a bebés en imágenes neutras respecto al género. Los artículos de *Parents* reproducen consistentemente las pautas de juego marcadas por el género. Un artículo, "Lo puedo hacer yo", se basa en los conocimientos de los psicólogos evolutivos y orienta a las madres para que ayuden a los niños a que imiten los trabajos que realizan sus padres y sus cuidadores de forma rutinaria en la casa: poner mantequilla en el pan, barrer, coger el teléfono y llevar los platos. La división de juego-trabajo marcada por el género en este ambiente es inconfundible: las niñas aparecen preparando flores, maquillándose, lavando platos y poniéndose las botas. Los niños sólo están en dos fotos: en una barriendo el suelo y en la otra telefoneando.

En *Parent's Digest* (invierno de 1992), aparecen 163 imágenes de niños, de las que 61 son femeninas, 64 masculinas y el resto son representaciones sexualmente neutras (Tabla 7.1). De las 61 fotos femeninas, 38 muestran a niñas con determinados productos y realizando diversas actividades; en el resto, las niñas no hacen nada en particular. De las 38 imágenes, el mayor porcentaje (29%) relaciona a las niñas con alimentos, con la acción de comer, con la moda y con el peinado (N=13). Los chicos aparecen en 30 actividades y con diversos productos y se les relaciona la mayoría de las veces con la comida (N=7) y con la lectura (N=6).

Aunque en este texto las niñas aparecen más frecuentemente y realizando un mayor número de actividades que los niños, unas como otros juegan y efectúan actividades de acuerdo con las funciones tradicionales asignadas a cada género.

* "Reading, writing and reckoning" = Lectura, escritura y cálculo. *(N. del R.)*

TABLA 7.1. Representaciones de actividades marcadas por el género en *Parent's Digest* (1992)

Niñas	Niños
Relacionadas con alimentos, moda y peinados (N=13)	Lectura y con libros en la mano (N=7)
Tocando instrumentos musicales (N=5)	Comiendo (N=6)
Lectura y con libros en la mano (N=4)	Escribiendo (N=2)
Sonriendo con un detergente (N=2)	Jugando en un arroyo (N=2)
Pintando o dibujando (N=2)	Patinando sobre hielo (N=2)
Soplando dientes de león (N=2)	Navegando en un bote (N=2)
Saltando a la comba (N=2)	Jugando en un columpio (N=1)
Ante un ordenador, siguiendo las instrucciones de un niño (N=2)	Jugando a tirar de la cuerda (N=1)
Jugando con juguetes de bolas y cuentas de *Playskool* (N=2)	Dando instrucciones a un ordenador (N=1)
Sentada en una locomotora de *Playskool* (N=1)	Jugando con un ordenador de *Playskool* (N=1)
Montando en bicicleta (N=1)	Jugando al ajedrez (N=1)
Jugando a ser maestra (N=1)	Sentado en una silla de ruedas (N=1)
Jugando con las joyas de mamá (N=1)	Jugando a la pelota (N=1)
	Jugando con herramientas de *Playskool* (N=1)
	Sentado en una locomotora de *Playskool* (N=1)

En proporción con el número total de representaciones masculinas, los niños aparecen con mayor frecuencia en el exterior y se les relaciona con actividades de lectura, escritura, deportes y ordenadores. Las niñas están generalmente en interiores y en actividades vinculadas a la moda, el peinado y las joyas.

Constructos de la maternidad y la paternidad

Si aceptamos que el ejercicio maternal y paternal significa la participación de madre y padre en la crianza de los hijos, la maternidad y la paternidad a la que se refieren las publicaciones examinadas no tiene nada que ver con esto. Las revistas como *Parents* o *Parenting* pueden decir que se dirigen a las madres y a los padres y que se ocupan de los problemas que preocupan a ambos, pero estos cuidados permanecen firmemente relacionados con las mujeres y la maternidad.

De todas las revistas examinadas, sólo *Mother & Baby* (noviembre de 1992) y la norteamericana *Mothering* (invierno de 1992) incluían un artículo sobre el ejercicio materno-paternal homosexual. El artículo de *Mothering*, titulado: "Ser homosexual", interpretaba la homosexualidad como una "variación normal" y señalaba

que la orientación sexual no tiene nada que ver con los deseos y el compromiso con la paternidad o la maternidad. El artículo ofrece a madres y padres homosexuales estrategias para afrontar la homofobia y los mensajes negativos que los niños lleven a casa de la escuela, los compañeros y el patio de recreo. Las ilustraciones fotográficas que acompañan el artículo presentan, en portada, a dos hombres que se abrazan; en la página siguiente, a dos mujeres con un niño, y en otra página, a un hombre con un bebé en brazos.

En cambio, la revista australiana *Mother & Baby* presenta la actuación materno-paternal como una relación exclusivamente lésbica. En "Dos mamás y un bebé", aparecen dos mujeres. Acompañan el texto dos fotos que muestran a dos mujeres y a un bebé que sonríen felices a la cámara. El texto, de carácter muy parecido al de "Ser homosexual", de *Mothering*, destaca las respuestas socioculturales negativas que a menudo lanzan las comunidades contra las formaciones familiares homosexuales y presenta argumentos a favor de las familias formadas por dos mujeres. A mi juicio, las ilustraciones fotográficas y el texto transmiten una imagen muy positiva de los cuidados materno-paternales de las lesbianas. No obstante, el hecho de que no se aborde el ejercicio materno-paternal de los homosexuales masculinos reafirma implícitamente que los cuidados materno-paternales son, más bien, maternales, relacionados sobre todo con las mujeres.

Parent's Digest presenta una imaginería de los hombres menos inclusiva. Las 161 páginas del número de invierno de 1992 recogen un total de 119 ilustraciones fotográficas de adultos y niños en distintas combinaciones. Excluí del cómputo las fotos del equipo editorial y de sus hijos. De las 119 instantáneas que muestran a personas adultas, sólo 18 eran de hombres. De celebridades, eran 6, 3 mostraban a hombres que enseñaban estrategias de primeros auxilios con personas ahogadas, un hombre aparecía en un anuncio de seguros y otra foto acompañaba un artículo que aconsejaba a las lectoras "anteponer el matrimonio a todo lo demás". Una foto, que acompaña un artículo sobre el divorcio, muestra a un varón que interviene con un niño y una niña en un juego de mesa, y un anuncio de *Johnson's* que muestra una mano y un antebrazo de varón sosteniendo a un bebé presenta una masculinidad parcial.

Las 5 fotos restantes muestran a un hombre y a un niño pequeño con un columpio en un anuncio de *Oshkosh*; una foto pequeña de una familia en bicicleta acompaña un artículo sobre la "seguridad en bicicleta"; una foto en blanco y negro representa a una madre que ayuda a los pequeños a subir al autobús escolar mientras el padre espera en segundo plano. En un artículo titulado: "Educar a las hijas, educar a los hijos", 2 fotos muestran a unos padres con sus hijos; una es de un varón blanco y su hijo preescolar cortando una comida en la mesa de la cocina. A mi modo de ver, ésta es la única imagen en que aparece un padre ejerciendo como tal en un contexto no tradicional. La otra foto que ilustra el artículo es la única representación de un padre afronorteamericano en este número: él y su hijo se ríen ante la cámara.

Por tanto, de las 18 imágenes de varones que aparecen en este número, sólo 1 puede interpretarse como una muestra de la participación de un varón en el cuidado de los niños, sin estereotipos. Sólo otras 3 imágenes presentan a un varón en un contexto materno-parental: la escena de juego de padre e hijo del anuncio de *Oshkosh*, la familia que monta en bicicleta y el brazo masculino anó-

nimo que sostiene al bebé desnudo del anuncio de *Johnson's*. Mientras que las representaciones de un padre que monta en bicicleta con su familia y del que juega con su hijo en un columpio son previsibles y estereotipadas, el anuncio de *Johnson's* que presenta una mano masculina sosteniendo a un recién nacido rompe con las imágenes tradicionales de la paternidad. No obstante, al mostrar sólo la mano y el antebrazo como abreviatura icónica del varón, la relación desencarnada entre el padre y el hijo impide la confirmación simbólica y real (o sea, visual) de cualesquiera lazos emocionales y físicos entre el padre y su hijo. El varón aparece sin cabeza ni cuerpo y no hay un enlace visual entre él y el bebé, conexión visual casi siempre presente en las fotografías de madres e hijos de todas las revistas examinadas.

La publicación norteamericana *Parents* presentaba un total de 133 adultos en fotografías individuales o de grupo con niños y otros adultos. Del total de 133 personas adultas, 29 eran hombres y 104 mujeres. Sólo 6 de las 29 imágenes masculinas mostraban a hombres que interactuaran con niños y sólo 5 permitían interpretar que el hombre participaba de forma activa en quehaceres paternales con los niños. Una de ellas presenta una variante de la serie de anuncios de padre e hijo de *Oshkosh*; otra muestra a un padre afronorteamericano con una mujer y un niño pequeño en un artículo sobre los celos (al que aludimos antes); la tercera muestra el rostro de un padre al lado de un bebé, en la que puede verse un “momento de unión” en un anuncio de pañales *Baby Fresh*; la cuarta muestra a un padre y un hijo leyendo un libro; por último, una imagen muestra a una familia de cuatro personas lavando el coche, en el artículo: “Diez formas sencillas de prolongar la vida de su coche”.

Las restantes imágenes de varones muestran a hombres vestidos de Santa Claus, a expertos (médicos, profesores) y vinculados a anuncios de coches, asientos de coches, seguros, cocina de buenos gastrónomos y juguetes. Otras representan a hombres en diversas situaciones, en artículos sobre la muerte de un niño, programas para ponerse en forma, los celos en el matrimonio, la educación de los niños tras el divorcio. Los varones también aparecen en anuncios de diversas marcas en los que participan hombres famosos: Bill Cosby para *Kodak*, Carl Lewis para *Panasonic* y Paul Newman para “*Newman's Own*”. Como en otras revistas, los hombres aparecen con frecuencia en “rincones cómicos”, es decir, como chistes.

En *Parents*, como en otras revistas examinadas aquí, los hombres no suelen actuar como padres, en funciones activas de cuidados infantiles. Sobre todo, aparecen como expertos, en calidad de celebridades en anuncios y como contrapuntos de las mujeres en el contexto de ciertos “problemas sociales”, como los celos, el divorcio, la separación y otras cuestiones matrimoniales y de relaciones. El papel periférico que desempeñan los hombres en la atención materno-paternal en todas las revistas estudiadas pone de manifiesto que los bebés y los cuidados infantiles siguen correspondiendo al trabajo y al destino de las mujeres.

La representación numérica de niñas y niños es casi igual en todas las revistas, pero ambos permanecen anclados en las funciones retrógradas tradicionales. Los hombres, los padres homosexuales y las madres lesbianas y los padres e hijos de diferentes orígenes culturales prácticamente no aparecen o se los encasilla en representaciones que, con frecuencia, son culturalmente ofensivas. La forma de representar la sexualidad, los caracteres raciales y los étnicos en los

textos y en los anuncios de bienes de consumo de los medios de comunicación tiende a mostrar unas identidades cosificadas y simplistas que ocultan las diferencias existentes dentro de los grupos. En las revistas de cuidados infantiles, no sólo se margina textual y visualmente a los adultos y a los niños de color, sino que, en la mayoría de los casos, se los incluye en un discurso burgués de clase media que homogeneíza las diferencias culturales e inserta las "muestras" en el discurso, las fantasías y los deseos de la cultura de la clase dirigente.

Conclusión: Las imágenes contradictorias de la maternidad y paternidad y de la infancia

He mostrado aquí que el mercado de la infancia promueve en los medios de comunicación social, en la industria juguetera y en las revistas de cuidados infantiles unos constructos del niño muy diferenciados según el género. Tanto en la juguetería, en la televisión como en las revistas, la infancia y el ejercicio de la maternidad y paternidad se hacen inteligibles mediante un vasto conjunto de bienes culturales que se comercializan hacia unos destinatarios muy diferenciados, inmersos en unos discursos sexistas y racistas. Sin embargo, para los "lectores" consumidores, los textos y mercados culturales no se prestan a una simple elección y se corre el peligro de considerar que el sentido de esos textos es indiscutiblemente unidireccional: pro o antifemeninos, pro o antihomosexuales o de una determinada cultura, como suele ocurrir en los medios de comunicación y en los debates públicos y, con frecuencia, en los académicos acerca de la llamada "corrección política". Quiero concluir destacando el carácter contradictorio y a menudo ambiguo de esos textos.

En los discursos públicos de la televisión, el cine y las revistas dirigidos a las "masas", se está re-presentando la reestructuración social y económica de la familia occidental, aunque dentro de ciertos límites disciplinarios. Desde mediados de los años ochenta, los "padres de la nueva era" comenzaron a aparecer en televisión, en anuncios de ropa y cosméticos: el hombre del momento llevaba un ordenador portátil en una mano, un portafolio en la otra y un bebé en la mochila portabebés del diseñador correspondiente, de "fibra natural". Los anuncios norteamericanos de *Calvin Klein* estaban en la vanguardia de la celebración del nuevo varón *sexy*, cuyo atractivo y su virilidad no sólo se establecía en relación con una compañera atractiva, un cuerpo escultural y el buen gusto de su ropa, sino también con un nuevo objeto sexualizado: un bebé o niño pequeño. En esos anuncios, el niño funciona como un estímulo cultural e ideológicamente significativo en la redefinición de las relaciones entre mujer y varón de los años noventa, la política de elección y la identidad sexual y social.

En los años ochenta, la comercialización de las "nuevas" visiones de la familia y el estilo de vida surgió en las series familiares de televisión, que nos trajeron la familia post-feminista (cf. PROBYN, 1990), y en el cine, que celebraba el ejercicio de la paternidad *[Arizona baby (Raising Arizona), Tres hombres y un bebé (Three Men and a Baby), Mira quién habla (Look Who's Talking)],* y valoraba el ejercicio de la maternidad por encima de las carreras profesionales (*Atracción fatal*, *Baby Boom*). Mientras los episodios de la televisión y los anuncios de las revistas realzaban el encanto de la paternidad como un elemento de los anuncios

de los diseñadores dirigido a las parejas acomodadas, blancas y con sendas carreras profesionales y, de hecho, podían interpretarse en el sentido de la política de elección, esa visión desaparece por completo en las revistas sobre la maternidad y paternidad y de cuidados infantiles. En estos discursos, se pone de manifiesto un régimen mucho más tradicional de la feminidad, la maternidad y la dedicación al hogar. Aquí, los profesionales varones de la nueva era y la sexualidad están excluidos de las visiones de la identidad femenina que se reestructura exclusivamente en torno a los placeres de la maternidad y la crianza del otro. La atención a una misma queda desplazada por la atención al niño y su crianza, que dependen de manera fundamental de un matrimonio heterosexual, implícito pero asumido, dentro de una familia nuclear.

En este discurso, la crianza de los bebés es una tarea solitaria y aislada. La guardería, las amigas, las vecinas y los compañeros están ausentes del panorama gráfico y del textual. Las mujeres suelen aparecer dentro del hogar y dedicadas en exclusiva a actividades centradas en los hijos. Su relación socialmente aislada indica que ella es la única responsable de la formación inicial de los valores y conductas. Ella tiene en exclusiva la responsabilidad moral de la crianza y educación de la nueva generación y, en consecuencia, es la única candidata a la culpa por el posterior desarrollo disfuncional de los hijos.

Las secciones especializadas de las revistas no sólo establecen las fases de desarrollo del niño, sino también las previsiones normativas de la orientación psicológica y la responsabilidad social de la madre en relación con esas etapas. Los productos dirigidos a los consumidores están invariablemente ligados a dichas etapas y se anuncian como facilitadores y promotores de las mismas. Los anuncios exhortan a las madres para que sean consumidoras bien informadas en beneficio del bienestar de sus hijos. La importancia de obtener una buena información e ir una etapa por delante de la del desarrollo real de la niña o niño para elegir el producto adecuado (ya se trate de pañales, toallitas, cereales o medicinas) es un mensaje recurrente dirigido a las madres. Las lecciones que a ellas se dirigen las animan a estudiar el desarrollo del niño, a aprender los tipos y líneas de productos y a ejercer un juicio informado como consumidoras para elegir el que mejor satisfaga las necesidades del niño de acuerdo con su etapa y edad. La construcción de la infancia, el cuidado del niño, la maternidad en nichos de mercado, y la ubicación de los vínculos sociales entre progenitores e hijo y las relaciones familiares en dependencia fundamental de ese mercado —elección de productos que garantizan "esos momentos especiales"— crean, de forma muy sutil, la ilusión de que es la madre quien elige (cf. KNIJN, 1994). Las exigencias cotidianas de los cuidados infantiles no dejan a las mujeres muchas posibilidades de elegir que no sean las de responder a las necesidades inmediatas del niño. Sin embargo, al mismo tiempo, las opciones que se ofrecen en el mercado de la infancia les permiten reconocer cierto grado de elección y de acción por iniciativa propia, aunque sea ilusorio.

En este discurso, la niña o el niño es un objeto de deseo femenino que, sin embargo, es un sujeto que desea y consume por derecho propio. Las necesidades de la maduración social y cognitiva se hacen inteligibles, sobre todo, a través de las series de productos que se ofrecen para realzar y desarrollar esas necesidades: de la pedagogía de *Fisher-Price* a los negocios relacionados con la identidad de los niños pequeños de la moda que ofrecen "*Esprit*", "*Benetton*",

"*Reeboks*", "*Weeboks*" o la última ropa de diseño "*McKids*", de *McDonald's* (cf. WILLIS, 1991).

Los libros y revistas de "cómo se hace" y de autoayuda nos enseñan modales, cocina, salud y belleza, cuidados infantiles, construcción de edificios, planificación financiera, mantenimiento de vehículos o técnicas para el éxito profesional. Todos tenemos, en un momento u otro, que consultar estas publicaciones. Como la televisión, los libros y las revistas, se dirigen a nosotros de forma individual, pero nosotros las leemos y las vemos colectivamente, como lectores de masas o espectadores. En las oficinas de toda la nación, la gente habla de los últimos programas de televisión o de los acontecimientos deportivos del fin de semana. Los niños dan vida en el patio de recreo a los personajes de los medios de comunicación o de los programas favoritos y entremezclan esos textos en sus tareas escritas. Las mujeres adquieren y comparten con otras las revistas de cuidados infantiles y son también las principales compradoras de los bienes de consumo destinados a los niños. En pocas palabras, los textos culturales populares son, en realidad, constitutivos de la experiencia "real" y proporcionan un marco de referencia ideológica y cultural de masas ante el que las personas reaccionan de distintas maneras: lo desprecian, lo abrazan o se sumergen en él. Como la cultura pública se introduce en todas y cada una de las grietas de la experiencia cotidiana y atraviesa las fronteras tradicionales de clase social, etnia, edad y, desde luego, nación y geografía, es probable que los textos públicos de la cultura popular constituyan una pedagogía más poderosa que todos los conocimientos y destrezas, en general descontextualizados, que se enseñan en las instituciones formales de enseñanza, desconectadas, como están, de lo que suele denominarse "el mundo real".

Las revistas de cuidados infantiles sólo presentan una versión de la maternidad. Ahora bien, las revistas especializadas en cuidados infantiles y en el ejercicio de la maternidad y paternidad, como las analizadas aquí, proporcionan una visión conservadora y tradicional de la feminidad, la maternidad y la familia. Es una visión que excluye en gran parte a las mujeres y los niños de color, a las madres sin pareja, a las madres pobres, a los padres y a las formaciones familiares no heterosexuales. Frente a las visiones "post-feministas" de la familia y la materno-paternidad de otros medios de comunicación y textos culturales, el discurso de las revistas dedicadas a la maternidad y paternidad son claramente prefeministas.

En la actualidad, la forma de entender los padres la infancia y de estructurar las experiencias de sus hijos viene cada vez más determinada por la producción de la infancia como mercado y, aunque algunos padres rehúsan o no pueden permitirse entrar en el sistema, la expansión mundial de la cultura comercializada de la infancia y los masivos beneficios que produce indican que, en realidad, la mayoría de los padres *están* entrando en el sistema. Sin embargo, los padres se introducen en una tradición cultural convertida en bien de consumo que está muy segregada según el género y es casi exclusivamente blanca, de clase media y heterosexual. Los juguetes y las jugueterías, las películas y la televisión, los libros y revistas sobre la maternidad y paternidad o los videojuegos y los espacios de juego de las grandes superficies comerciales airean un constructo cultural de masas de una infancia y una maternidad y paternidad acomodadas y occidentales, que lanzan un "guiño" seductor a padres y niños. Muchas mujeres, en algún

momento de su trayectoria vital, asumirán la postura y las prácticas de la maternidad; la forma de interpretar la maternidad y la infancia de los textos y artefactos de la cultura dominante constituye una poderosa disciplina normalizadora con y contra los constructos alternativos y feministas.

Bibliografía

ANG, I. (1985): *Watching Dallas: Soap opera and the melodramatic imagination.* Londres, Methuen.

BAUDRILLARD, J. (1981): *For a critique of the political economy of the sign* (C. LEVIN, Trad.). St. Louis, Telos Press. (Trad. cast.: *La economía política del signo.* México, Siglo XXI, 1974.)

— (1988): "Simulacra and simulations". En M. POSTER (Ed.), *Jean Baudrillard: Select writings* (págs. 166-184). Publicado originalmente en *Semiotext(e)* (1983), 1-13, páginas 23-49.

BOURDIEU, P. (1984): *Distinction: A social critique of the judgement of taste.* Nueva York, Routledge & Kegan Paul. (Trad. cast.: *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto.* Madrid, Taurus, 1988.)

BUTSCH, R. (Ed.) (1990): *For fun and profit.* Philadelphia, Temple University Press.

ENGELHARDT, T. (1986): "Children's television: The shortcake strategy". En T. GITLIN (Ed.), *Watching television* (págs. 68-110). Nueva York, Pantheon.

EWEN, S. (1988): *All consuming images.* Nueva York, Basic Books.

FOUCAULT, M. (1972): *The archaeology of knowledge* (A. SHERIDAN, Trad.). Nueva York, Harper. (Trad. cast.: *La arqueología del saber.* México, Siglo XXI, 1979, 7.ª ed.)

— (1981): *Power/knowledge: Select interviews & other writings 1972-1977* (C. GORDON, Ed.). Nueva York, Pantheon Books. (Trad. cast.: *Microfísica del poder.* Madrid, La Piqueta, 1979, 2.ª ed.)

KAPLAN, E. A. (1992): *Motherhood and representation: The mother in popular culture and melodrama.* Nueva York, Routledge.

KINDER, M. (1991): *Playing with power in movies, television and video games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles.* Berkeley, CA, University of California Press.

KLINE, S. (1993): *Out of the garden: Toys and children's culture in the age of TV marketing.* Toronto, Garamond Press.

KNIJN, T. (1994): "Social dilemmas in images of motherhood in the Netherlands". *The European Journal of Women's Studies,* 1(2), págs. 183-206.

LUKE, C. (1990a): *Constructing the child viewer.* Nueva York, Praeger.

— (1990b): *TV and your child.* Sydney, HarperCollins.

— (1990c): "On reading the child: A feminist poststructuralist perspective". *Australian Journal of Reading,* 14(2), págs. 109-116.

— (1993): "Television curriculum and popular literacy: Feminine identity politics and family discourse". En B. GREEN (Ed.), *The Insistence of the letter: Literacy studies and curriculum theorizing* (págs. 175-194). Londres, Falmer Press.

— (1994): "Feminist pedagogy and critical media literacy". *Journal of Communication Inquiry,* 18(2), págs. 27-44.

— (1996, en prensa): "Media and cultural studies". En P. FREEBODY, A. MUSPRATT y A. LUKE (Eds.), *Constructing critical literaries.* Norwood, NJ, Hampton Press.

MCNEAL, J. (1987): *Children as consumers.* Lexington, MA, Lexington Books.

PHOENIX, A.; WOOLLETT, A. y LLOYD, E. (Eds.) (1991): *Motherhood: Meanings, practices and ideologies.* Londres, Sage.

PROBYN, E. (1990): "TV does the home". *Screen,* 31(2), págs. 147-159.

SEITER, E. (1991): "Toys are us: Marketing to children and parents". *Cultural Studies,* 6, páginas 232-247.

TOOD, A. (1989): *Intimate adversaries: Cultural conflict between doctors and women patients.* Philadelphia, University of Penssylvania Press.

URWIN, C. (1985): "Constructing motherhood: The persuasion of normal development". En C. STEEDMAN, C. URWIN y V. WALKERDINE (Eds.), *Language, gender and childhood.* Londres, Routledge & Kegan Paul.

WAITZKIN, H. (1991): *The politics of medical encounters.* New Haven, CT, Yale University Press.

WILLIAMS, R. (1980/1962): *Problems in materialism and culture.* Londres, New Left Books.

WILLIS, S. (1991): *A primer for daily life.* Nueva York, Routledge.

CAPÍTULO VIII

Juego a cambio de beneficios

Por Susan WILLIS

Las atracciones de los parques y las diversiones programadas constituyen la asimilación de todo tipo de juegos imaginativos y espontáneos a la forma de bien de consumo; en consecuencia, son la negación del juego. Me fascina el juego porque lo considero una práctica que promueve la imaginación creadora, desafía el orden social y facilita las relaciones sociales comunitarias, aspectos que la cultura capitalista consumista intenta erradicar. A la inversa, me horroriza la constante presencia de diversiones programadas a nuestra disposición, que convierten la alegría en algo que se puede comprar y el ejercicio maternal y paternal en una relación negociada entre los ávidos consumidores infantiles y unos padres que no tienen más remedio que negar.

Al trabajar con una definición que opone el juego a las atracciones y diversiones programadas, cuestiono la práctica corriente en los estudios culturales actuales que tienden a ver la oposición en prácticamente todo y en todo lo que hacen las personas para dar sentido a las cosas y definirse ellas mismas en la sociedad consumista. Yo sostengo que la inmensa mayoría de las actividades cotidianas de ocio están tan asimiladas por el consumismo y la forma de bienes de consumo que dejan poco espacio a la creación imaginativa, por no hablar de prácticas de oposición o utópicas. También me doy cuenta de que no tenemos forma alguna de jugar que preceda al capitalismo o que evite sus ideologías y formaciones sociales. La mayoría de los juegos suponen un bien de consumo: un juguete de alguna clase, un concepto de los medios de comunicación o una identidad generada por éstos. Por tanto, no me refiero al juego como categoría idealizada, sino como una práctica social imaginativa tan notable que, cuando la vemos, nos damos cuenta de que se trata de algo que no podemos conseguir de la cultura de las diversiones programadas. De hecho, una forma concreta de juego, los juegos de representación de roles *(role playing)* de los niños, se distinguen con tanta claridad de las atracciones y diversiones programadas que constituyen un medio para evaluar críticamente la cultura capitalista en su conjunto. Con frecuencia, estos juegos activan la contradicción. Así ocurre cuando los niños utilizan el juego para imaginar unas posibilidades de género más amplias, como la de la mujer

piloto de una nave espacial o la estrella del baloncesto que, al mismo tiempo, participa en la crianza de los niños. Este tipo de activaciones de género ofrece soluciones imaginarias de las desigualdades contradictorias entre hombres y mujeres que los niños perciben en la sociedad. Del mismo modo, cuando los niños juegan a trabajar, dejan de lado las limitaciones económicas y sociales que tipifican el trabajo adulto. Al realizar las actividades de los carpinteros, bomberos, secretarias y oficinistas, sitúan el trabajo en un sistema imaginario destinado a divertir y no orientado a los salarios y los beneficios. En *Minima Moralia*, Theodor ADORNO hacía hincapié en las posibilidades utópicas del juego, al observar cómo el juego de un niño con un camión de juguete y su carga transformaba la alienación de la conducta dirigida a un objetivo, que caracteriza el trabajo, en una negación activa de la producción y en un medio de experimentar placer (ADORNO, 1989, pág. 228).

También me doy cuenta de que muchísimos sociólogos del juego estarán en desacuerdo con mi definición de los juegos de representación de los niños como una forma de juego que desafía las identidades sociales recibidas. La tendencia predominante en los estudios etnográficos del juego consiste en considerar los juegos de representación infantiles como sistemas que imponen estereotipos sociales. Vivian PALEY, una maestra que estudia y escribe sobre la actividad lúdica de sus alumnos, considera "la escuela infantil [como] un triunfo del autoestereotipo sexual" (PALEY, 1984, pág. IX). Según PALEY, los niños y niñas de 3 años muestran en su juego una relación fluida con el género. Los niños y niñas de preescolar juegan juntos e intercambian o mezclan equipos y funciones de género. "Los policías barren el suelo y visten al bebé y las madres se ponen la chaqueta de los hombres sobre las batas mientras conciertan vagas citas por teléfono" (PALEY, 1984, pág. X). Según PALEY, estas identidades híbridas de género tienden a la polarización entre las niñas y niños de 4 años y, por último, producen en la escuela infantil una oposición dramática entre los niños, que juegan a ser superhéroes armados hasta los dientes, y las niñas que se representan a sí mismas en "pequeñas familias" (PALEY, 1984, pág. 3).

En los informes de PALEY, las niñas suelen estar en el rincón destinado del aula a las muñecas, desarrollando la dinámica: "madre, hermana, bebé y empleada de hogar" (PALEY, 1984, pág. 1), cuando una banda de ladronzuelos invade su rincón: "'¿Tenéis oro?' 'No', dice Charlotte, agitando una cazuela vacía" (PALEY, 1984, pág. 1). No niego la escena (he presenciado muchos casos similares) ni discuto el estereotipo de género que informa gran parte de los juegos de los niños, pero sí cuestiono que haya que considerar las observaciones efectuadas en una escuela infantil como indicativas de todos los juegos. A mi modo de ver, lo más problemático de esta etnografía concreta es la existencia de zonas de juego, específicas de género, como el "rincón de las muñecas" y la función de PALEY como maestra que le exige mantener la "apariencia de control" (PALEY, 1984, página X). Mis observaciones de juegos carecen de la regularidad cotidiana de las de una maestra de escuela infantil, pero, como yo observo a las niñas y los niños tanto fuera de la escuela como en clase, en los patios de juego, en los parques y en los patios de recreo de las escuelas, así como en viviendas privadas, estoy en condiciones de ampliar los descubrimientos de PALEY. Antes de nada, tengo que decir que la hibridación de género o la mezcla de géneros en el juego no acaba a los 5 años. No hace mucho, estuve observando a tres críos (dos niños y una niña), de edades comprendidas entre los 6 y los 10 años, que estaban jugando y

cuidando a dos animales de peluche (un osito y un búfalo). Esta versión de "jugar a las casitas" la inició la niña, la menor de los tres, pero, por su conversación, estaba claro que los límites imaginarios de su "casa" no se ajustaban al ambiente doméstico tradicionalmente femenino. Los niños jugaban a enseñar al oso y al búfalo a utilizar un ordenador y éste explotaba, haciendo daño al búfalo. "Dale a Buffy su medicina", ordenó la niña. La orden se cumplió metiendo un carboncillo en un salero y vertiendo la pócima imaginaria en la garganta del búfalo. Durante el resto del juego, éste estuvo marcado por las atenciones dispensadas al búfalo, poniéndole almohadas y mantas, y numerosas disputas sobre los cuidados necesarios y sobre quién se los proporcionaría, y trifulcas ocasionales cuando el búfalo resucitaba para convertirse en un arma para golpear a unos u otros en la cabeza. Fuera de clase, los niños juegan a cuidar y criar mucho después de la escuela infantil y las niñas pueden actuar de forma asertiva, rebelde y molesta e, incluso, adoptar el papel de un superhéroe.

Desde mi punto de vista, en vez de confirmar los estereotipos polarizados de género, el juego de los niños tiene la capacidad de liberar la imaginación y transformar las identidades sociales tradicionales. Esto se debe a que los jugadores están constantemente probando, cuestionando y redefiniendo sus relaciones mutuas y con la sociedad en general. He presenciado en innumerables ocasiones juegos de representación de roles en los que los niños ensanchan, retuercen o rompen sus realidades sociales. Juegan a ser del sexo opuesto, de la raza del "otro" o de otra edad y no lo hacen sólo como individuos, sino como participantes en el contexto siempre cambiante del sistema lúdico de relaciones sociales. No conozco ninguna práctica a disposición de los adultos, ni siquiera el estudio y la articulación de la teoría crítica, que ofrezca un medio placentero análogo para alejarse de todas las formas y conductas sociales normalizadas vigentes, de manera que puedan examinarse y activar su transformación.

Incluso cuando los niños evocan los estereotipos de género, su juego puede ser una activación irónica de una distancia crítica frente al estereotipo. No hace mucho, tuve oportunidad de observar a dos niñas pequeñas que jugaban a *Halloween.* Era un día muy caluroso de pleno verano. Aunque iban vestidas con pantalones cortos y camisetas, ellas activaron unos vestidos imaginarios de princesas y pasaron mucho tiempo admirando y ajustándose las largas faldas invisibles y los complicados corpiños. Iban tirando de una carreta de una casa imaginaria a otra que pasaba, de ser un carruaje para transportar a una u otra princesa, a convertirse en una barcaza para recoger el imaginario botín de *Halloween.* Atendiendo a las pruebas visuales, se trataba de dos niñas que tiraban de una carreta, gesticulando y hablando. Su conversación manifestaba una elaborada fantasía que transformaba la estación, de verano a otoño, y producía un juego que fluctuaba entre dos niñas que hacían de princesas "reales" que se encontraban con demonios, brujas y monstruos durante un viaje de un castillo a otro.

Este juego de representación escenifica la fuerza de la imaginación creadora. Revela también que no hace falta conceptualizar la identidad como "tipo", sino que puede ser una categoría fluida que se desprende de la práctica y de las relaciones sociales. Es más, en este juego, las dos niñas aceptan acríticamente el estereotipo femenino de la princesa y, al mismo tiempo, el objeto de examen crítico. El placer de la feminidad óptima que se encarna en el hecho de ser una princesa y llevar vestidos largos y elegantes se equilibra con el placer de convertir el

principado en una farsa de *Halloween*. El juego es una realización creativa en el que dos niñas de verdad actúan como niñas irreales, poniendo a prueba en su actuación la posibilidad de jugar como lo hacen con los vestidos que imaginan. Los juegos de representación de este tipo son tan complicados que todo lo que escribo parece confinar su fluidez y su poder transformador a unas categorías conceptuales reductoras. Sólo conozco un estudio que se acerque a demostrar cómo crea el juego reflejos alegóricos en la estructuración de los significados reales y fantásticos. Se trata de un ensayo de Ana MAYANOVIC-SHANE, publicado en *Play and Culture*, una revista dedicada al análisis del juego, en la que la mayoría de sus artículos tiende más a la sociología que a la teoría. MAYANOVIC-SHANE sostiene que, en el juego, los niños construyen un "plano ficticio" (MAYANOVIC-SHANE, 1989, pág. 227) que permanece en comunicación con la realidad infantil y les permite deconstruir los significados, tanto de la ficción como de la realidad. Señala la autora que estas operaciones están cargadas de significados más complejos que la actividad adulta de creación de metáforas, aunque sus consecuencias pueden evitarse siempre clasificando toda la actividad como "simulacro".

Frente al juego imaginativo, hay una cultura de las diversiones programadas que somete al juego a una pedagogía de actividades prescritas orientadas a un fin concreto. Las actividades espontáneas y, a veces, un tanto peculiares y las definiciones de género que caracterizan el juego creativo no tienen sitio en la diversión programada, dominada por un ambiente controlado y un conjunto cerrado de opciones que se ofrece en forma de menú. Me da la sensación de que la idea del menú hace una terrorífica referencia explícita a una sociedad que equipara hacer con consumir y democracia con un mayor número de opciones a disposición del consumidor. Nuestra sociedad enseña el pensamiento categórico. Si no está en el menú informatizado y sus posibles combinaciones de ingredientes, no puede imaginarse. Los protagonistas de *Nintendo* atraviesan elaborados laberintos, acosados por los enemigos y por los cambios imprevistos del terreno, todo ello programado de antemano y empaquetado en el correspondiente programa informático. La cultura comercial de los niños presume de un extravagante conjunto de imágenes de los medios de comunicación, pero la realidad virtual, los gráficos mezclados de los medios de comunicación y los formatos interactivos indican una cultura en la que se expulsa la imaginación utópica de los márgenes de la vida cotidiana y se la persigue por todas partes. No es probable que adoptemos unos modelos sociales extraños, como los protagonistas de *Gameboy*, que ayudan a sus oponentes o ganan convirtiendo la rivalidad y el combate en juego o festival, y tampoco es probable que encontremos un globo en el extremo de un sedal o algo de sabor surrealista.

La conformidad con el pensamiento normativo no nació con la cultura de la diversión programada, sino que es endémica en el proceso de socialización que, impone especialmente la educación pública. Recuerdo que a una de mis hijas le dijeron que estaba "mal" su dibujo de un pez en el extremo de la cuerda de una cometa. Quizá la profesora de la escuela infantil no hubiese leído el clásico *The Golden Key*, de George MACDONALD, y no supiera nada, por tanto, del "pez aéreo". Sin embargo, a pesar de lo frustrante que pueda resultar la educación pública, existe una diferencia enorme entre la forma de imponer en la escuela el pensamiento normativo y la lógica informatizada de *Nintendo*. La clase es un espacio socialmente estructurado y negociado, a diferencia del videojuego in-

teractivo, que no lo es. Como madre, me molesta que mis hijos lleguen del colegio a casa diciendo que les han criticado por su imaginación o les han reñido por unos comportamientos que se oponen a las definiciones restrictivas del género (como en la ocasión en que amonestaron a mi hijo de 8 años por cogerse de la mano de su mejor amigo: otro niño). No obstante, la escuela es, al mismo tiempo, una pedagogía de normas disciplinarias impuestas y el laboratorio para oponerse a ellas.

El único inconveniente reconocible de la cultura de la diversión programada, aparte de la necesidad de garantizar que se gaste dinero y transporte, es el tedio de los menúes: cien posibilidades y todas ellas racionalmente previsibles. "Este juego no es divertido". "Lo que me gusta de verdad es *Tetris* o *Carmen Sandiego* y, quizá, *Final Fantasy*". El universo racional de la cultura consumista se expande mediante la réplica, rellenándose internamente con más de lo mismo. La imaginación no tiene otra salida que generar los detalles triviales que distinguen un juego de otro. Es posible que nuestra cultura predomine, pero carece de los vuelos de la fantasía que caracterizan el realismo mágico de GARCÍA MÁRQUEZ. El premio Nobel colombiano se ha manifestado con frecuencia contra la lógica occidental y su asimilación por el mercado de bienes de consumo de masas. En una entrevista grabada y emitida por el canal Bravo, comentaba: "Desde el momento en que tenemos el cartesianismo, un rigor del pensamiento que no permite que la imaginación vuele, a la gente le faltarán muchísimas cosas. Si una persona francesa viera realmente a una niña ascendiendo en cuerpo y alma al cielo, nunca lo comentaría a nadie por temor a que la tuvieran por loca. En su realismo, no hay sitio para eso" (GARCÍA MÁRQUEZ, 1989). La respuesta de GARCÍA MÁRQUEZ a la lógica imperial occidental consiste en crear estrategias de apropiación de las formas de masas. Llegó a proponer unos teledramas o teleseries radicales. Si GARCÍA MÁRQUEZ puede conceptualizar una teleserie crítica, ¿acaso puede él o alguien como él inventar el equivalente del realismo mágico en formato *Nintendo*? No creo. El hiperespacio abstracto del vídeo interactivo constituye la cancelación del panorama, más humano, del realismo mágico.

En ninguna parte es más evidente la antítesis entre el juego y la diversión programada que en el "*Mundo Disney*". En éste, el "estado" de propiedad privada dedicado a la diversión más desarrollado del mundo, el absoluto predominio del programa sobre la espontaneidad significa la eliminación del juego. Cada atracción se desarrolla con arreglo a unas pautas informatizadas. No existe la posibilidad de un incidente desagradable, como quedarse atascado en lo alto de la noria de estilo antiguo. *Disney* no es el carnaval. El orden prevalece especialmente en las colas para acceder a las atracciones, que zigzaguean a lo largo de un camino configurado mediante estacas y cuerdas; más aún, la asimilación del visitante en la cola no lo catapulta a otro universo, como pudiera ocurrir si el programa lo hubiese fabricado Jorge Luis BORGES. El laberinto *Disney* es una extensión insignificante del punto de embarque de la atracción, que se extiende a la atracción como una prolongación hipertematizada de la cola. La cola más larga del mundo es la del "Backstage Movie Tour" de los *MGM Studios*, de *Disney*, que elimina la diferencia entre la atracción y la cola, condenando al visitante a un viaje pedagógico de dos horas y media que predica el proceso de producción de una película. Sin la menor compasión, el visitante atraviesa diversos estudios de sonido y pasa

por infinidad de decorados en los que se le invita a la trivialidad de las casas típicas de los ranchos convencionales que se utilizan en los anuncios de televisión y un par de coches destrozados de las escenas de persecución de las películas. Por fortuna, hay algunas discretas puertas hacia el exterior, que permiten salir del apuro a los padres con niños aburridos.

Hasta la fecha, tres viajes de investigación de cinco días al *Magic Kingdom* sólo me han permitido observar un caso de juego. Ocurrió cuando un grupo de niños cogió los sombreros de un puesto al aire libre y comenzó su propia versión de la danza mejicana de los sombreros. Evidentemente, su diversión trastornó el flujo programado de tráfico. Los visitantes tenían problemas para pasar alrededor y a través de ellos y llegar a las atracciones correspondientes. Al hacer algo que pudieran haber hecho también Mickey, Donald y Goofy en algunas de sus primeras aventuras, estos chicos rompían los códigos de conducta no escritos que imperan en el ambiente diseñado de *Disney World*.

Lo curioso respecto a lo que no existe en *Disney* es que no hay modo de saber qué falta hasta que no se produce un fenómeno aberrante que nos hace recordar las formas y conductas sociales que han quedado fuera. Así ocurrió en el episodio del juego espontáneo. Hasta que vi el juego de verdad, no me di cuenta de que faltaba. El incidente se destacó de inmediato sobre el fondo monótono de la diversión programada y uniforme: cientos de niños llevados de atracción en atracción en sus cochecitos, otros cientos más esperando obedientes en las colas o andando en grupos, absteniéndose todos de gritar, empujar, molestar y meterse con los demás, conductas que, en otros lugares, caracterizan gran parte de sus actividades.

La hora de cierre promueve especialmente la conducta obediente y pasiva de los visitantes de *Disney*. En vez de correr a aprovechar la última atracción, tratando de prolongar la experiencia del *Magic Kingdom*, decenas de miles de visitantes se encaminan a los pasillos de salida, como los zombis de *Dawn of the Dead*, que George ROMERO retrata en su última visita sonámbula a unos grandes almacenes. Todo el mundo sale con trabajo, concentrándose apretadamente hacia el portal de los *Magic Kingdoms*; de ahí a las colas serpenteantes del monorraíl, que les llevará a otras colas serpenteantes de los tranvías *Disney*, que trasladarán a los más afortunados a los hoteles y a los menos afortunados a los aparcamientos, con sus inevitables colas de vehículos.

La conformidad con el programa del parque mantiene el valor del sistema *Disney*. El consumo dirigido a una finalidad, aunque sea muy costoso para el consumidor, afirma el valor de éste. "No te olvides de que he tenido que conducir 20 horas para llegar aquí". Así amonestaba un padre a su hijo pequeño, que se revolcaba en el suelo del *EPCOT's Independence Hall*, mientras esperaban que empezara la atracción. El gasto impaciente y juguetón de tiempo del niño se consideraba un gasto innecesario de la inversión de la familia en su diversión. Todo el mundo, menos los niños que bailaban su danza mejicana del sombrero, había aceptado el lema no escrito del parque: "Si pagas, no puedes jugar". Para dar valor a tu dinero, tienes que hacer algo y hacerlo de la forma prescrita. El juego libre es gratuito y, en consecuencia, un gasto innecesario de la inversión del tiempo de ocio de la familia. Para que una familia consiga el máximo valor de su consumo de tiempo de ocio, todos los miembros de la misma tienen que desenvolverse como correctos consumidores.

El éxito de *Disney World* como parque de atracciones tiene mucho que ver con la forma de mezclar el uso de la programación con la economía consumista como sistema de valores. En un mundo basado por completo en el consumo, el orden dominante no proscribe las actividades que vayan en su contra, como el juego libre y el revolcón, porque el público consumidor ya se encarga de mantener el orden en contra de los actos gratuitos que interfieren en la producción del consumo como valor. La conformidad con la práctica del consumo está tan extendida en *Disney* que las manifestaciones ocasionales de aburrimiento o de espontaneidad no influyen en el comportamiento compulsivamente correcto de los demás. El *Independence Hall* no da vía libre a una agitada masa de niños juguetones, aunque tengan que sentarse a esperar durante 20 minutos. Tampoco los otros niños al margen de la danza de los sombreros participaron en la diversión.

He venido caracterizando la ausencia de juego real en *Disney World* en relación con su asimilación de la diversión con una forma de bien de consumo. Pretendo considerar a continuación los efectos de la privatización sobre la cultura en su conjunto. La era Reagan-Bush contempló una explosión masiva de la economía del sector privado y la posterior profundización de la privatización de las formas sociales y culturales. Tras la elección del presidente Clinton y con la esperanza de que una administración demócrata reanimara un sector público mortecino durante más de una década, me di cuenta de la fuerza con la que la lucha contra las manifestaciones sociales y culturales de la privatización había configurado mi propio trabajo. Queda todavía por ver si el cambio en el nivel político puede producir efectos significativos en la sociedad o, desde una visión más pesimista, si el desarrollo del capitalismo mundial trasciende la política nacional, convirtiendo en epifenoménica la distinción entre las administraciones conservadoras y las más liberales, con respecto a unas relaciones sociales profundamente estructuradas y enclavadas en el predominio mundial de las empresas multinacionales. En todo caso, los próximos años constituirán un reto para los que defienden la vida pública.

Es evidente que, en los Estados Unidos, la cultura está fundamentalmente privatizada en las diversas formas en que se entrega para su consumo. Lo que yo entiendo como cultura privatizada tiene que ver con las formas cotidianas de traducirse una economía dominada por el sector privado en nuestras prácticas triviales y en nuestra vida íntima. La manifestación más sorprendente y paralizante de la privatización es el modo en que la cultura se orienta al consumo individual y fuerza la separación de los individuos de las posibles relaciones comunitarias. Recuerdo que la llegada de los pequeños ordenadores y al alcance de los bolsillos de los ciudadanos (frente a aquellas enormes máquinas que ocupaban una sala entera de un "centro de proceso de datos" universitario) fue precedida por predicciones sobre su uso público y democratizado. La gente imaginaba que los ordenadores estarían a su disposición en las oficinas de correos, las bibliotecas y escuelas públicas, los ayuntamientos y los centros comunitarios, lugares todos ellos que carecen de una financiación suficiente, de acuerdo con la situación que define nuestro sector público. Un año después, la visión utópica dio paso a una campaña publicitaria de masas, inaugurada el domingo de la *Super Bowl*, que promovía el ordenador personal para su uso individual en el hogar. Hoy día, en muchas casas de clase media hay uno o más ordenadores personales, más otro portátil para cada uno de los profesionales que tengan que viajar y vivan en ese

domicilio. No veo nada democratizador en una tecnología que se dispone con tanta rapidez para su uso privado, en la que el usuario individual está necesariamente separado de sus relaciones inmediatas y prácticas con los demás y en la que la tecnología queda exclusivamente a disposición de unas determinadas clases sociales y que, en consecuencia, sirve para incrementar el sesgo de clase social en el mercado laboral y en la sociedad en general.

El mejor ejemplo de la proliferación de la cultura de consumo privado es la popularidad del vídeo interactivo, en especial *Nintendo* y el portátil *Gameboy.* En su libro: *Playing With Power,* Marsha KINDER alaba *Nintendo,* considerándola un medio de reforzar las destrezas cognitivas de los niños y de facilitar sus relaciones lúdicas. Observa que muchos juegos *Nintendo* permiten la participación de dos jugadores y algunos hasta cuatro, incluso, y que los niños que participan hablan entre ellos, facilitándose a menudo estrategias útiles (KINDER, 1991, página 115). Creo que se trata de una forma de interacción bastante depauperada. De hecho, el "vídeo interactivo" es una bonita denominación de una tecnología que define la relación primordial del individuo con el programa, mediante la pantalla y la palanca de juegos, y sólo en segundo lugar relaciona al jugador con otros, situación que, por definición, es accidental. La máquina media todo lo que, en otro caso, quedaría definido socialmente, partiendo de la relación física real entre los jugadores, con su conversación y sus pensamientos sobre los demás.

Es muy frecuente que los niños jueguen con un amigo inclinados sobre el hombro del primer jugador, observando y comentando las imágenes que salen en la pantalla. En tales escenarios de juego, los niños no necesitan interactuar, salvo para discutir sobre el tiempo de juego y comentar a quién le corresponde el turno. La vinculación primaria de algunos niños con la consola es tan fundamental que no son capaces de aceptar una invitación para jugar o dormir en casa de un amigo que no la tenga. Esos niños son capaces de llevarse sus propias consolas, como si de ositos de peluche tecnológicos se tratara, que les brindarán la seguridad de prolongar su práctica habitual en ambientes diferentes. No hay que preocuparse por la casa del amigo, su familia ni por posibles conductas inconvenientes, pues la consola centra la realidad del niño.

El juego privado comercializado es, a la vez, un programa y un sistema espacial. Jody BERLAND dice que el tipo de relaciones espaciales que se obtienen en la cultura capitalista surge de la dialéctica entre las tecnologías productoras y el público. Según BERLAND, el público es tanto productor del espacio como el parámetro de la tecnología. Señala que las transformaciones de los espectáculos comienzan con las ferias, a las que suceden las salas de variedades que, a su vez, dieron paso al cine. Si las ferias eran lugares de consumo en desorden, las salas y teatros de variedades constituyeron un paso inicial para reconciliar "el orden con la tolerancia" (BERLAND, 1992, pág. 42). Como dice BERLAND, "poco a poco, los asientos fueron fijándose frente al escenario y la arquitectura se renovó para permitir una estratificación más clara entre el patio de butacas y los palcos" (BERLAND, 1992, pág. 42); se impusieron reglamentos que separaban los bares públicos de los teatros, mientras otras normativas contribuían a la profesionalización de los actores. Cuando se sindicaron, las salas de variedades "se extendieron a los suburbios y a las ciudades de provincias, cuyos propios espectáculos fueron declinando a causa de estas innovaciones. Más tarde, establecida ya esa estructura, se introdujo el cine, que se apropió de las estructuras anteriores, des-

plazándolas con el fin de extender la lógica de su producción" (BERLAND, 1992, página 42). La tesis de BERLAND, es que, en el proceso de consumo de un espectáculo determinado, el público funciona como agente productor de la innovación tecnológica.

Aplicaré este razonamiento a *Disney World*, que Scott BUKATMIN ha interpretado astutamente como el espacio cinemático. Según BUKATMIN, todo el parque se exhibe y se ve como a través de la lente de una cámara (BUKATMIN, 1991, pág. 61). Los visitantes del parque constituyen, en realidad, un público espectador que se sitúa como si estuviera en un cine, "absorbiendo" las vistas y entrando en las atracciones que le llevan a través de las escenas de una película. El reconocimiento de que el visitante participa como espectador ayuda mucho a explicar la divertida absorción de la mayoría de las exhibiciones del *Disney World* y su relativa falta de espontaneidad.

Conviene señalar que la dialéctica entre las tecnologías productivas y el público espectador ya ha hecho surgir una nueva configuración espacial, en la que el espacio cinematográfico de *Disney World* ha dado paso al formato de videojuego de la "*Discovery Zone*". Como cadena de franquicias de salones interiores de juegos, "*Discovery Zone*" funciona mejor que *Disney World* en cuanto a la asimilación del niño (que ya tiene experiencia como espectador y lector de películas y del espacio fílmico) en el espacio programado de acción y reacción de *Nintendo*.

Endémica en los suburbios en los que prospera en alargados almacenes, entre extensas áreas en desarrollo y un tráfico muy denso, la "*Discovery Zone*" presenta un ambiente que consiste en tubos de plástico de vivos colores, tablas deslizantes, montañas recubiertas de espuma y cubas rellenas con bolas de plástico. Al lado de un salón para adultos, en cada "discovery zone" hay un bar y una zona de juegos de carácter carnavalesco, cuyos precios añadidos de bebidas, bocadillos y fichas de juegos pueden elevar el monto inicial de la entrada de 4,99 $ (unas ochocientas pesetas) por niño hasta un gasto total de 15 $ (unas 2.400 pesetas) o más.

"*Discovery Zone*" hace del juego una ocasión para obtener pingües beneficios. Representa lo que puede ser el primer intento del capitalismo de colonizar por completo el juego, convirtiéndolo en una diversión comercializada. A diferencia de las zonas lúdicas interiores no comerciales que he visitado, como los gimnasios de la *YMCA*, en donde los niños pueden disponer de esteras y otros materiales, la disposición de los establecimientos "*Discovery Zone*" es siempre idéntica en sus 180 instalaciones de todo el país. Esto significa que las salidas frecuentes a "*Discovery Zone*" —y se anima a las familias a que compren el pase anual— inducirán al niño a un espacio de juego programado cuya estructura es siempre la misma. Aunque pudiera decirse que los parques públicos y las áreas lúdicas presentan un entorno de juego igualmente rígido, definido por la disposición de los columpios, los balancines y los toboganes, el programa y la estructura se equilibran con los espacios indefinidos entre los aparatos de juegos, en los que tienen lugar todo tipo de interacciones espontáneas, convirtiendo el espacio público de juegos en un entorno de juego negociado. En comparación, "*Discovery Zone*" no cuenta con ningún espacio indeterminado, ningún sitio en el que un chiquillo pueda simplemente colgarse o inventar un juego con sus amigos. En cambio, está programado cada centímetro y cada segundo para el movimiento óptimo y constante. En "*Discovery Zone*", el niño se incorpora a un formato de juego de

estilo *Nintendo*. Los críos corren por los tubos, escalan las montañas, se deslizan hacia las cubas de bolas y dan la impresión general de fogonazos cargados de energía en una pantalla de ordenador. Aparte de "¿Has probado esto?", "Vamos otra vez" y "¡Eh!, seguidme", la conversación es mínima. Inventada por un instructor de gimnasia, alarmado por la baja resistencia cardiovascular y la poca agilidad de los niños norteamericanos, la "*Discovery Zone*" se anuncia como un medio de fortalecer y fomentar la autoestima de los niños. Lo hace a costa de las relaciones sociales que tipifican el juego real, transformando a los niños en ratas hiperactivas y sobrecargadas de adrenalina dentro de un laberinto. "Vamos a jugar al volcán". Esta invitación de una niña a participar en un juego de representación de roles fue cortada instantáneamente por una cascada de niños que caían en la cuba de bolas en la que podría haberse realizado el juego del volcán, atrapando a la niña en el torbellino de movimiento.

Margaret MORSE ve una continuidad entre autopistas, grandes superficies comerciales y televisión que se caracteriza por estar fundada en la "distracción", cuyo efecto real es "una pérdida parcial de contacto con el aquí y el ahora" (MORSE, 1990, pág. 193). Utilizamos nuestros mandos a distancia para movernos entre las opciones de menú de la televisión, de canal en canal. Entramos en la autopista, desligados del mundo por el parabrisas y la abstracción de la calzada, para llegar a un hipermercado en el que buscamos algo más. Todos reconocemos en el apuro de los zombis de *Dawn of the Dead* una experiencia que se acerca a la nuestra. La vida cotidiana se convierte en lo que MORSE llama una "otra parte" (MORSE, 1990, pág. 145), un "no espacio" (MORSE, 1990, pág. 195), que no es "misterioso o extraño" (MORSE, 1990, pág. 196), como el lugar que pudieran imaginar BORGES o GARCÍA MÁRQUEZ, sino una trivialidad camuflada. "*Discovery Zone*" introduce el área de juegos en el circuito de la "distracción". En este no espacio, el ritmo puede ser más rápido que en el hipermercado, pero la barrera de plástico que separa de la realidad es igualmente segura. Aunque, en su descripción de la "distracción", MORSE no alude a los sesgos de género, me da la sensación de que las desigualdades en el ejercicio de la maternidad y la paternidad sitúan a las mujeres más que a los hombres en la espiral diaria de la "distracción". El efecto pedagógico de la "distracción" en la "*Discovery Zone*" consiste en enseñar a los niños a conceptualizarse como elementos aparte del mundo social, que quizá no sea como desearíamos, pero, al menos, es un terreno real de lucha. Si la "distracción" inhibe la necesidad de la actividad política y si las mujeres la viven de forma desproporcionada, se convertirá en un factor de subordinación de las mujeres y los niños.

"*Discovery Zone*" es la cultura capitalista en miniatura, en la que muchas características del capitalismo como sistema de producción y como ideología están presentes para que el niño las pruebe y aprenda a aceptarlas como naturales. Antes de nada, el juego, como todo lo demás que merezca la pena, se adquiere, y, como todo lo demás en una economía privada, la capacidad de comprar crea una diferencia social entre quienes pueden permitirse pagar por bienes y servicios y los que no pueden. La privatización introduce una cuña entre las clases sociales y considera inferior todo lo relacionado con el sector público. Lo curioso de la "*Discovery Zone*" y, en realidad, de todas las atracciones y diversiones programadas es el precio de admisión, relativamente bajo, que da la impresión de una sociedad definida por el consumismo democrático. La falacia está en

que, si toda la vida cotidiana estuviese dominada por el sector privado, costaría tanto como si pasáramos toda la vida en el *Disney World.* Las entradas aparentemente baratas sirven también para que no se plantee la cuestión de por qué han de producir beneficios unos servicios que debieran ser gratuitos.

Además del aprendizaje de que el juego es algo que se puede comprar, el niño de la "*Discovery Zone*" "descubre" también que el tiempo es oro. Al adquirir la entrada, el niño recibe una pegatina que debe llevar durante el tiempo que pase en el interior. La pegatina indica la hora y el minuto en el que ha de finalizar la permanencia del niño, pasadas las dos horas abonadas. El juego está repartido y racionalizado. Está hecho para adaptarlo a las limitaciones temporales que tipifican el tiempo de trabajo alienado. En consecuencia, el juego no es sino el equivalente inverso y abstracto del trabajo. Más que la antítesis del trabajo, es un medio para que el niño aprenda a encajar el yo y el placer a una hora determinada. Es más, cuando le avisan que se ha terminado el tiempo, los chiquillos no se rebelan, se esconden y tratan de hallar el modo de prolongarlo. Como los soldados obedientes, abandonan el campo y a menudo, son sus padres quienes están pendientes del tiempo transcurrido: "Te quedan cinco minutos"; "No pierdas el tiempo; tenemos que irnos pronto". Niños y padres interiorizan la racionalización del juego, de manera que resulte inconcebible que haya alguien que no se adapte.

La alternativa al juego consumista radica en la lucha para resucitar el sector público, cuya vanguardia está constituida, en los Estados Unidos, por la educación pública. Los masivos recortes financieros de las administraciones Reagan y Bush han diezmado las escuelas públicas, poniéndolas a punto para recibir inversiones empresariales y dispuestas a dejarse salvar por empresas privadas como *Burger King*, que ahora dirige diez institutos del Oeste y del Medio Oeste. Los debates en torno a la enseñanza pública han sido objeto de la atención de los medios de comunicación, y se han tratado en periódicos de investigación como *The Nation.* Mucho menos, si acaso, se ha dicho y escrito en torno a nuestro sistema de parques y áreas de juegos locales, regionales y nacionales. Con unas carencias de financiación más devastadoras aún que las de la enseñanza pública, muchas áreas de juego han sido tomadas por marginados sociales y vendedores de drogas, convirtiéndolos en sitios realmente peligrosos para jugar. Es más, la mayoría de las áreas de juegos, incluso las situadas en barrios acomodados, se consideran inseguras en el contexto de denigración ideológica de todo lo que tenga que ver con lo público y del valor compensador que nuestra sociedad otorga al sector comercial privado. Se supone que los parques y las áreas de juegos son inseguros y se cree que las grandes superficies comerciales y los parques de atracciones son seguros. Esa forma de pensar hace razonable que los *Boy Scouts* "acampen" en un barco de guerra (como me dijo un padre que acompañó a los niños en la ocasión) y que 19 niñas de las *Poughkeepsie Girl Scouts* acamparan en un hipermercado (como informó el *New York Times*). La tendencia predominante en las críticas procedentes de la cultura popular interpretan esos incidentes como apropiaciones imaginativas de lo militar y lo comercial en beneficio de la diversión popular. No tengo muy claro que pueda darse esa apropiación en un ambiente que sumerge a los campistas en los beneficios específicos de género de lo militar para los chicos y del placer de ir de compras para las chicas. Aunque no pretendo decir que la naturaleza sea el único lugar adecuado para

acampar, sí quiero poner de manifiesto la cuestión de la falta de alternativa pública al respecto. ¿Por qué no tenemos una serie de lugares públicos variados para uso de la gente?

Los parques y áreas de juego que tenemos son el legado del *Play Movement*, una organización de filántropos de finales del siglo pasado y principios de éste que promovió primero la creación de solares en Boston, Chicago y Nueva York y después luchó para que se abrieran los patios de recreo de las escuelas públicas de todo el país para usos comunitarios. Horrorizados por las condiciones urbanas de hacinamiento e insalubridad, los miembros de *Play Movement* defendieron unas actividades vigorosas y dirigidas, que podríamos denominar "juegos y deportes" frente al "juego libre", como medio de mejorar la vida de la clase obrera. Es significativo el hecho de que el *Play Movement* considerara el juego como una tarea cuyas consecuencias sociales sobrepasaban con mucho sus beneficios físicos. El juego pretendía apartar a los chiquillos de las perversas tentaciones de la calle: salones de apuestas, tabernas y la pérdida de tiempo en general.

No pasó mucho tiempo hasta que el *Play Movement* fuese objeto de una reevaluación crítica de los teóricos izquierdistas de la educación, que lo condenaron como organización cuya única preocupación consistía en controlar una clase obrera urbana, compuesta en gran parte por inmigrantes y potencialmente indisciplinada. La promulgación de las leyes sobre el trabajo infantil sacó a gran número de niños y adolescentes de las fábricas. Hacían falta métodos nuevos para ocupar su tiempo y mantenerlos en disposición de volver a entrar en el mercado laboral. Este tipo de razonamientos considera que el *Play Movement* es una extensión del capitalismo industrial. La actividad dirigida por los supervisores de los patios de juegos era un medio de adoctrinamiento de los niños en relación con los preceptos esenciales para disponer de una mano de obra eficiente y dócil, entre los que estaba el respeto a los directivos y los expertos, y con la aceptación de las técnicas especializadas, el espíritu de equipo y la jerarquía social. Como señala Paul VIOLAS, el *Play Movement* no era sino un vehículo para "entrenar a la clase obrera urbana" (VIOLAS, 1978).

Aunque, sin duda, los movimientos reformistas de la "era progresista" tenían en sus planes la idea del control social, la crítica izquierdista del *Play Movement* pasó por alto un aspecto importante. Se trata de la significación del sector público, en general, y del hecho de que la educación pública y el juego público, en concreto, no tienen para nosotros el mismo significado que para los filántropos de 1910. En mi opinión, el sector público es una zona de contención, el lugar en el que los intereses definidos por la comunidad entran en contacto con las fuerzas sociales dominantes que, con frecuencia, están inmersas en los organismos y comisiones dirigentes que supervisan nuestras instituciones públicas. Aunque sean pocas las victorias claras de los intereses comunitarios, siempre existe la posibilidad de cambio. No ocurre así cuando los intereses populares se enfrentan con el sector privado, apoyado por un sistema jurídico que sobrevalora la propiedad privada muy por encima de la utilidad comunal. Así, si los patios públicos de juegos se crearon, en principio, para inocular los valores y prácticas que se consideraban esenciales para una clase trabajadora feliz y sana, hoy día no cumplen esa función. De hecho, como hemos señalado, ésa suele ser la función del juego a cambio de beneficios que se desarrolla en las áreas lúdicas comerciales, cuya

definición tecnológicamente programada del juego se ajusta a las necesidades del capitalismo gerencial. Es más, incluso en el momento cumbre de la política progresista, el *Play Movement* tuvo sus impulsos utópicos trascendentes (también ignorados por la crítica contemporánea de la izquierda). Entusiasmado por las consecuencias sociales del juego, Henry CURTIS, durante mucho tiempo secretario del *Play Movement*, indicó una serie de posibilidades para transformar radicalmente el ambiente urbano (CURTIS, 1917). Recomendó que se cerraran ciertas calles, convirtiendo así las vías de comercio en parques de juegos. Indicó también que los patios de las viviendas podían abrirse para el juego si los residentes optaran por instalar una lavandería comunal, en vez de mantener el método individualista de lavado de ropa, con la consiguiente proliferación de tendederos. CURTIS llegó a imaginar, incluso, unas terrazas destinadas al juego, conectadas entre sí por puentes, una auténtica conceptualización utópica de la plaza pública.

Desgraciadamente, nuestras actitudes atrasadas y defensivas con respecto a lo público carecen de esos vuelos utópicos de la fantasía. Parece que el depósito de todo lo que merezca la pena imaginar ha de estar en el sector comercial. *Disney World* y *Nintendo*: si no está en el menú, no puede existir. La decadencia de los conceptos comunales de la vida social y el recorte de fondos han diezmado el sector público. Para inventar alternativas de la cultura comercial privatizada, debemos basarnos en las experiencias y deseos cotidianos, que dan una idea de lo que podría ser lo comunal si se realizara plenamente en el plano social. Las relaciones sociales infantiles encierran más posibilidades de acercarse a la experiencia comunal que las prácticas rutinarias al alcance de la mayoría de los adultos. Sin embargo, la infancia constituye ahora el objetivo más deseado del mercado.

Discrepando de muchos que escriben sobre la pedagogía, no creo que las tácticas reformistas ofrezcan estrategias viables para oponerse a la cultura capitalista. Aunque defienda la necesidad de apoyar la enseñanza pública (frente a las escuelas privadas elitistas y a la educación aislada en el hogar), no creo que el sector público, tal como lo conocemos (y ni siquiera reforzándolo), sea de por sí una solución ni una alternativa real al capitalismo. El sector público es importante porque abarca las relaciones sociales comunales y puede dar una idea de cómo sería una sociedad más comunitaria. El problema de las estrategias reformistas, con independencia de las buenas intenciones que las impulsen, es que, como el *Play Movement*, están necesariamente inmersas en las fuerzas sociales y económicas que ellas mismas imponen, aunque representen la oposición a tales fuerzas, y se encuentren atadas a ellas. La utopía no puede institucionalizarse. Aunque deseáramos imaginar unas estrategias pedagógicas reformistas, organizadas en torno a las posibilidades imaginativas de alteración de las relaciones de género y de transformación inherentes al juego creativo de los niños, esas estrategias estarían predestinadas a reinscribir las normas disciplinarias, una vez petrificadas en una práctica pedagógica obligatoria. Yo presento el juego creativo, sobre todo los juegos de representación de roles, como palanca deconstructiva destinada a situar a una distancia crítica la aceptada "normalidad" de la cultura comercial de los niños y, más en general, la industria del ocio. El juego es una pedagogía para invertir las formaciones sociales capitalistas. No puede enseñarse, pero su ejemplo puede utilizarse para potenciar una visión alternativa.

Bibliografía

ADORNO, T. (1989): *Minima Moralia.* Londres, Verso. (Trad. cast.: *Minima Moralia.* Madrid, Taurus, 1998.)

BERLAND, J. (1992): "Angels dancing: Cultural technologies and the production of space". En L. GROSSBERG, C. NELSON y P. TREICHLER (Eds.), *Cultural Studies.* Nueva York, Routledge.

BUKATMIN, S. (1991): "There's always tomorrowland: Disney and the hypercinematic experience". *Cotber,* 57 (verano 1991).

CURTIS, H. (1917): *The Play Movement and its significance.* Nueva York, Macmillan.

KINDER, M. (1991): *Playing with power.* Berkeley, University of California Press.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. (1989): "Tales beyond solitude". Londres, British Film Institute.

MAYANOVIC-SHANE, A. (1989): "You are a pig: For real or just pretend? Different orientations in play and metaphor". *Play and Culture,* 1989, vol. 6, pág. 2.

MORSE, M. (1990): "An ontology of everyday distraction: The freeway, the mall, and television". En P. MELLENCAMP (Ed.), *Logics of Television.* Bloomington, Indiana University Press.

PALEY, V. (1984): *Boys and girls.* Chicago, University of Chicago Press.

VIOLAS, P. (1978): *The training of the urban working class.* Chicago, Rand McNally.

CAPÍTULO IX

Las mujeres en el holoceno: Etnias, fantasía y la película *El club de la buena estrella*

Por Rey CHOW

La cicatriz

En las primeras escenas de *El club de la buena estrella* (dirigida por Wayne WANG, 1993), hay un detalle que, a primera vista, carece de importancia. El cuello de An-mei parece algo raro y da la sensación de que siempre lleva vestidos que lo tapan. Sólo mucho después, porque la historia de An-mei es una de las últimas que se narran, descubrimos que lo que no veíamos muy bien al principio es una cicatriz[1]. Un día, en China, siendo An-mei una niña, estaba en casa de sus abuelos cuando se produjo una escena terrible de maldición y rechazo. Su madre, que acababa de enviudar, fue acusada de haber tenido relaciones sexuales con otro hombre. De este modo, como hija, con su falta de la castidad adecuada a su viudez, avergonzaba a su familia. A pesar de los ruegos de su madre, los abuelos de An-mei no aceptaron entregarle a la niña. En un momento de discusión acalorada, los adultos hicieron que se derramara una olla de sopa hirviendo sobre la pequeña An-mei, abrasándole el cuello, lo que le produjo la cicatriz, que, como ella misma dice, fue lo único que mantuvo el recuerdo de su madre durante mucho tiempo. Más tarde, An-mei la encontraría de nuevo y descubriría en qué consistió su llamada "falta de castidad". Un hombre rico llamado Wu Tsing la violó, dejándola embarazada. Como nadie creyó que la hubiesen violado, no tuvo más remedio que entrar en su casa como su cuarta concubina. Cuando dio a luz a su hijo, se lo quitaron inmediatamente para educarlo como hijo de la segunda esposa. Al vivir en una casa llena de sospechas, desconfianza, rivalidad y mala voluntad, la madre de An-mei no tenía motivos para creer en su propia valía. Aunque se rumoreó que su imprevista muerte, producida por unas pastas rellenas de opio, había sido un accidente, An-mei supo que se trataba de un suicidio. En el

[1] En la novela, la historia de An-mei aparece en el segundo capítulo, que se titula "Scar" ("Cicatriz"). Véase: A. TAN: *The Joy Luck Club* (Nueva York: Vintage, 1989) (Trad. cast.: *El Club de la Buena Estrella.* Barcelona, Planeta, 1997). En este capítulo, sigo el orden de los acontecimientos, tal como aparecen en la película.

funeral de su madre, An-mei exigió con valentía el arrepentimiento de todos los que habían provocado su muerte. Dice An-mei que su madre mató a su propio espíritu débil para poder darle a ella un espíritu más fuerte y, desde ese día, An-mei aprendió a gritar.

A pesar de su pequeñez, la cicatriz es, por diversos conceptos, una clave fundamental de la acción narrativa de *El club de la buena estrella*. Desde el punto de vista estructural, constituye un eje narrativo que da ocasión para desarrollar la historia de An-mei, transportándonos a un pasado que, en caso contrario, quedaría oculto. Sin embargo, no sólo es un eje narrativo en abstracto. Como marca, una herida cerrada y dejada de forma permanente en un cuerpo femenino, esta cicatriz es el vínculo que une a diversas generaciones de mujeres. Si la hija queda marcada de por vida, se debe a que su madre quedó marcada de por vida: el cuerpo de la hija se erige en testimonio permanente, pieza testifical de prueba del rechazo, la humillación y el sufrimiento de la madre. Este elemento de prueba, creado por lo sucedido a la madre, pero inscrito corporalmente en la hija, es el signo de una relación inolvidable, en la que la madre, en solitario y sacrificándose a sí misma, recibe el don del compañerismo y la camaradería.

Al final de mi capítulo, volveré sobre esta cicatriz como lugar de un idealismo ambiguo y ambivalente en la era del "multiculturalismo", pero antes quiero analizar algunos de los problemas inherentes a la recepción de *El club de la buena estrella*.

"¿Hasta qué punto soy auténtica?": La interpretación como "película étnica"

No creo que sea exagerado decir que el éxito de la película *El club de la buena estrella*, como el de la novela de Amy TAN, se debe en gran parte al entusiasmo por hacer justicia a las que, en el contexto norteamericano, se denominan "culturas minoritarias". En consonancia con los principios pedagógicos más importantes del pluralismo cultural, que aspira a (re)educarnos respecto a la existencia de "otras" culturas, diferentes de las WASP * occidentales, predominantes, nuestros medios de comunicación social de gran circulación incluyen, en número creciente, diversas representaciones de las identidades y etnias consideradas "menores" [2]. Con independencia de los contenidos de sus obras, los autores "minoritarios" se identifican, ante todo, como fuentes de información "étnica": no podemos mencionar a Amy TAN ni a Maxine HONG KINGSTON sin que se nos recuerde que sus relatos se refieren a las experiencias de los "asiáticonorteamericanos" o "chinos norteamericanos", igual que no podemos mencionar a Toni MORRISON, Alice WALKER ni a Spike LEE sin que se nos diga que sus obras pertenecen al legado "afronorteamericano". Al referirme al proceso mediante el que se

* "WASP" es la abreviatura de *White Anglo-Saxon Protestant:* "anglosajón protestante blanco", o sea, miembro de la clase media dominante norteamericana, descendiente de los primeros colonos procedentes del norte de Europa, por oposición a otras personas que, aunque de nacionalidad estadounidense, pertenecen a otros grupos raciales o religiosos. *(N. del R.)*

[2] Véase un ejemplo de cómo se ha convertido el multiculturalismo en una cuestión que tratan los medios de comunicación en el número especial de *Time*, otoño de 1993: "The new face of America".

recibe a estos autores "étnicos", no pretendo poner en entredicho los derechos de estos autores asiáticonorteamericanos y afronorteamericanos a investigar las historias de sus pueblos respectivos, sino cuestionar la diferencia fundamental entre el tratamiento otorgado a estas escritoras y escritores y el que se ofrece a las autoras y autores de la corriente cultural predominante. Mi pregunta no se refiere exactamente a por qué se considera "étnicos" a las escritoras y escritores "étnicos", sino a la política que se pone en juego cuando oímos hablar de las experiencias de los "asiáticonorteamericanos", "latinonorteamericanos" o "afronorteamericanos" sin que oigamos comentar al mismo tiempo los orígenes étnicos y las sensibilidades étnicas de, por ejemplo, Madonna, Arnold Schwarzenegger, Mickey Mouse, Bart Simpson o H. Ross Perot[3]. ¿Qué ocurriría si contempláramos a estos personajes de la representación cultural predominante del mismo modo que a los "asiáticonorteamericanos" o los "afronorteamericanos"?

Teniendo presentes estas cuestiones, me parece que hay dos temas relevantes en la forma de recibir *El club de la buena estrella* como "película étnica". *En primer lugar,* las representaciones del estilo de *El club de la buena estrella* se inscriben socialmente en una determinada categoría, como una representación de las "personas de color" y de un "carácter étnico", mientras que no lo hacen muchas de las películas contemporáneas suyas (como *Orlando*, de Sally Potter; *La edad de la inocencia (The Age of Innocence)*, de Martin Scorsese; *El piano*, de Jane Campion, o *Lo que queda del día (The Remains of the Day)*, de James Ivory). *En segundo lugar,* la distinción categórica de "película étnica" está relacionada, además, con una función pedagógica, es decir, que estos "otros" están tratando de redescubrir sus "orígenes": "chino", "japonés", "africano", "latino", etcétera, y que son esencialmente diferentes de la línea base, normativa y bien conocida, representada por los hombres y mujeres blancos. En cuanto a las convenciones de representación, el occidente y los "otros", con respecto a él, están divididos implícitamente del siguiente modo: occidente es el lugar de los juegos

[3] En nuestros contextos cotidianos, abundan los ejemplos de esta diferencia perceptiva fundamental. Veamos brevemente dos.

En un congreso sobre el feminismo y la teoría fílmica celebrado en España, una feminista norteamericana blanca manifestó al público que deseaba que estuvieran presentes feministas negras para que hablaran de las experiencias de las "mujeres de color". Yo estaba dispuesta a pasar por alto su despiste con respecto a mi presencia como "mujer de color", pero lo que subyacía a la manifestación de su deseo era alarmante: las experiencias "blancas", como la suya, eran de una categoría diferente: lo "blanco" no era "coloreado", no era "étnico".

El segundo ejemplo es el polo opuesto al primero. En Minneapolis (Minnesota), una mujer negra, Sharon Sayles Belton, es, desde no hace mucho, alcaldesa. Se dijo que el jefe de policía de Minneapolis, Tony Bouza, había manifestado sobre ella: "Ella no piensa en términos de raza. Sharon es la persona menos negra que conozco". Véase: S. Perry: "Our Ronnie: Notes on Sharon Sayles Belton and Her Unlikely Soulmate", *City Pages*, Minneapolis, 17 de noviembre de 1993, pág. 8. Comenta Perry: "Prácticamente dice, sin decirlo, que elegir a una mujer negra como alcaldesa halaga todos nuestros ideales y posturas igualitarias; su mitad del trato es que ella nunca, nunca nos menciona nuestras traiciones... Para ella, el coste de la admisión a los centros del poder (la haya pagado consciente o inconscientemente) ha sido encarnar una fantasía de vida negra tal como se ve a través de los ojos de las personas blancas de clase media: partiendo de un origen humilde, creciendo gracias a la suerte, la determinación y la buena voluntad de sus mentores blancos y, por último, *haciéndose una de nosotros*" (en cursiva en el original).

del lenguaje, de las fantasías estéticas y de las subjetividades fragmentarias; los otros respecto al occidente, en cambio, nos ofrecen "lecciones" sobre la historia, la realidad y una especie de conciencia colectiva. Esta división nos dice mucho sobre la forma de operar el "carácter étnico" para producir, organizar y cohesionar subjetividades en la era "multicultural".

Si enfrentamos las narraciones multiculturales de "carácter étnico" con la obra de Michel FOUCAULT, vemos que el carácter étnico está adquiriendo rápidamente el tipo de significación y el valor significante que FOUCAULT atribuye a la sexualidad en el período posterior al siglo XVII[4]. Uno de los argumentos más conocidos de FOUCAULT es que la sexualidad no es natural, sino artificialmente construida y que, en los múltiples procedimientos de construcciones discursivas, la sexualidad se ha producido siempre como el secreto oculto y auténtico que hace íntimo algo que las personas utilizan por turno para descubrirse y confesarse. El carácter discursivo de las producciones de la sexualidad significa que, aunque nuestras instituciones, nuestros medios de comunicación y nuestro ambiente cultural estén saturados de sexo y de sexualidad, seguimos creyendo que es algo que se ha reprimido y que, de alguna manera, tenemos que liberar. FOUCAULT llama a ésta la "hipótesis represiva", mediante la que él alude a la economía restrictiva incorporada a la política del lenguaje y la palabra y que acompaña las redistribuciones sociales del sexo. FOUCAULT es claro respecto a las consecuencias didácticas y, de hecho, religiosas de la hipótesis represiva:

> lo esencial es... la existencia en nuestra era de un discurso en el que se establece un vínculo entre el sexo, la revelación de la verdad, la derogación de las leyes globales, la proclamación de un nuevo día por venir y la promesa de una cierta felicidad. Actualmente, el sexo sirve de apoyo a la antigua forma, tan conocida e importante en occidente, de la predicación.
>
> El argumento de la opresión y la forma del sermón se refieren uno a otra de manera recíproca, se refuerzan mutuamente. Decir que el sexo no está reprimido... no sólo va en contra de un argumento aceptado, sino en contra de la totalidad de la economía y de todos los "intereses" discursivos que subyacen a este argumento.
>
> (*History of Sexuality*, 1, págs. 8-9.)

En otras palabras, el gran progreso de la "sexualidad-como-significación" en la modernidad occidental ha ido de la mano con dos tenaces creencias colectivas, primero en la represión y después en la emancipación. Para FOUCAULT, la cuestión no es por qué estamos reprimidos, sino cómo llegamos a creer que lo estamos. El autor se pregunta: ¿cómo creamos unos escenarios en los que hay que "liberar" la sexualidad; una respuesta es que la proliferación de discursos relacionados con el sexo no sería posible sin la proliferación concurrente de campos de poder:

> más importante fue la proliferación de discursos relativos al sexo en el campo del ejercicio del poder mismo: la incitación institucional a hablar de él y a hacerlo cada vez más; la determinación de los órganos del poder a oír hablar de él y a provocar

[4] M. FOUCAULT: *The History of Sexuality*, vol. 1 (trad.: R. HURLEY), Nueva York: Vintage, 1989 (Trad. cast.: *Historia de la sexualidad. Vol. 1. La voluntad de saber.* Madrid, Siglo XXI, 1987, 5.ª ed.). En adelante, las referencias de páginas se indican en el texto.

que se hable de *él* mediante la articulación explícita del mismo y los detalles acumulados sin fin.

(*History of Sexuality*, 1, pág. 18; la cursiva aparece en el original.)

El fermento y los mecanismos discursivos que rodean el "carácter étnico" en nuestra época comparten muchas características semejantes con la "hipótesis represiva" que atribuye FOUCAULT al discurso de la sexualidad. Por encima de todo, está la creencia de que el "carácter étnico" es una especie de verdad reprimida que espera su liberación. Con el fin de facilitar esta liberación, no basta con identificar los motivos ocultos y las inscripciones del carácter étnico en todas las representaciones culturales; se cree que necesitamos comprometernos también en procesos de confesión, biografía, autobiografía, narración de historias, etcétera, que resuciten, recuperen y rediman esa parte "étnica" de nosotros que no se ha dejado que salga a la luz.

Es más, aunque, sin duda, el carácter étnico puede encerrar un valor subversivo y progresista para los individuos que se enfrentan con instituciones que, tradicionalmente, son ciegas y sordas a las desigualdades e iniquidades provocadas por las diferencias étnicas, las mismas instituciones están siempre ocupadas en hacer suyos diversos tipos de "conciencia étnica". Si, como nos dice FOUCAULT, las escuelas, los hospitales, las burocracias, los campamentos militares y otros establecimientos públicos reflejan el "sexo", aunque se sitúen en un frente sexualmente "neutro", los mismos establecimientos están creando, cada vez más y de manera transindividual, las redes de información para la inscripción, la institucionalización y la utilización activa del carácter étnico como una forma de práctica constantemente sometida a un cálculo metódico y sistemático. Por ejemplo, aunque den a los candidatos "minoritarios" más oportunidades de resultar seleccionados, las políticas de empleo de "igualdad de oportunidades" y de "acción afirmativa" también proporcionan a las instituciones los medios de supervisión de unos elementos, presuntamente "privados" y "personales", como la historia familiar, la herencia "racial", la preferencia sexual, etcétera. Como escribe E. SAN JUAN, en los Estados Unidos,

> el "carácter étnico" es la rúbrica oficial para designar la pluralidad fenomenológica de personas clasificadas en una jerarquía para la asignación y distribución diferenciales de recursos. A su vez, esta jerarquía está garantizada por las doctrinas de la democracia liberal, aceptadas de antemano, que se fundan en la competición individual, el derecho a adquirir propiedades y vender la fuerza de trabajo, etcétera [5].

Como muestran los argumentos de FOUCAULT, cuando las instituciones se movilizan de esta manera, no nos encontramos en el ámbito de la liberación personal, sino en el de la formación disciplinaria del sujeto. Sería excesivo decir que estos aparatos que hemos instaurado precisamente para tener acceso a nuestros

[5] E. SAN JUAN, Jr.: *Racial formations/critical transformations: Articulations of power in ethnic and racial studies in the United States*, Londres: Humanities Press, 1992, pág. 15. Este libro contiene unas críticas incisivas del modo en que el "carácter étnico" se ha puesto al servicio de los intereses del pluralismo cultural dominante; véase, en especial, el Capítulo 2: "The cult of ethnicity and the fetish of pluralism".

"caracteres étnicos" estén alcanzando, al mismo tiempo, el objetivo de disponer de un sistema de visualización y visibilidad, de observación y vigilancia, cada vez más depurado, perfecto y en continua expansión, que no se diferencia del Panóptico de BENTHAM, el modelo de prisión ideal que utiliza FOUCAULT para resumir la producción moderna del saber, una producción inseparable de la disciplina y el castigo, que parte de la ubicua "economía" del control sociopolítico [6]. A la luz del panopticismo generalizado, William SPANOS, por ejemplo, expone la reglamentación pluralista de la investigación humanista de la universidad occidental moderna, como caso paradigmático de lo que FOUCAULT entiende como "producción del saber":

> Aunque invisible e impensado por los administradores, profesorado, alumnado e historiadores, el diagrama panóptico polivalente, tematizado en el nivel ontológico por HEIDEGGER y en el sociopolítico por FOUCAULT, atraviesa la estructura heterogénea de la universidad "pluralista" moderna. Satura el dominio de la enseñanza superior, desde la organización física del espacio institucional y de clases hasta el espacio "espiritual" de investigación y transmisión del saber: la "función de autor", la investigación, las revistas, las sociedades científicas, los congresos, la contratación, el desarrollo profesional y tanto la teoría como la práctica pedagógicas. La universidad, tal como la conocemos, tiene su origen histórico específico en la Ilustración y refleja la "extensión gradual" y la "expansión" de los mecanismos de disciplina "por todo el conjunto del cuerpo social" y contribuye a ellas [7].

En último término, el panopticismo constituye la forma extrema de una eficiente mirada socializadora que nos supervisa y condiciona, incluso en nuestras creencias "privadas" y en nuestras actividades "solitarias". El poder del Panóptico no debe tanto su existencia a una estructura arquitectónica tangible que supervise nuestra conducta desde el exterior, como a la posibilidad de que nosotros lo interioricemos como un "otro" siempre vigilante que nos exija nuestros secretos, nuestras historias, nuestra colaboración. Como dice FOUCAULT, en la concepción del Panóptico está implícito el ideal de

> una arquitectura que no se construye sólo para que se vea (como en el caso de la ostentación de los palacios) ni para observar el espacio exterior (cf. la geometría de las fortalezas), sino para permitir un control interno, articulado y detallado que haga visibles a quienes estamos dentro; en términos más generales, se trata de una arqui-

[6] Véase: M. FOUCAULT: *Discipline and punish: The birth of the prison* (trad.: A. SHERIDAN); Nueva York: Vintage, 1979 (Trad. cast.: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* Madrid, Siglo XXI, 1986, 5.ª ed.). De aquí en adelante, las referencias de páginas se indican en el texto.

[7] W. V. SPANOS: *The end of education: Toward posthumanism*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993, pág. 43. El argumento de SPANOS (en el Capítulo 2: "Humanistic inquiry and the politics of the gaze") es que el Panóptico de BENTHAM, tal como lo presenta FOUCAULT, era un ejemplo de la culminación postilustrada del esquema de supervisión disciplinaria que, en realidad, comienza mucho antes en occidente, con los autores del Renacimiento humanista y los filósofos de la antigüedad clásica: "El Panóptico de Bentham lleva a su culminación el potencial coercitivo latente en la 'vigilancia' metafísica *y*, mediante este exceso, hace explícita la genealogía disciplinaria de la idea y la práctica de la moderna universidad humanista sinóptica que autorizó y elaboró la tradición metafísica. Un lector poco atento de FOUCAULT podría objetar que el modelo de BENTHAM se aplica esencialmente a un caso arquitectónico, específico y adecuado, de la sociedad occidental moderna: la cárcel reformatoria, pero esa interpretación es la que niegan insistentemente los estudios genealógicos de FOUCAULT" (SPANOS, pág. 40; la cursiva está en el original).

tectura que operaría para transformar a los individuos: para actuar sobre quienes alberga, servir de apoyo a su conducta, trasladarles directamente los efectos del poder, hacer posible que los conozcan, alterarlos.

(*Discipline and Punish*, pág. 172.)

Este poder se hace evidente cuando pensamos en la frecuencia con la que, en esta era "multicultural", respondemos a la llamada y la exigencia de que manifestemos nuestro pasado y nuestro linaje "étnicos". La interrogación invisible que se esconde tras los aparatos del "carácter étnico" multiculturalista es: "¿Hasta qué punto eres auténtico?", a la que cada cual responde voluntariamente con reflexiones, descripciones y apelaciones autoconscientes. Sin embargo, cuando respondemos, estamos contribuyendo a completar el circuito cerrado del proceso de interrogación panóptica. Cuanto más detallada y rápida sea nuestra investigación de nuestras historias étnicas, en cuanto tales, mayor será el éxito que consiga la interrogación panóptica en el cumplimiento de su cometido.

En consecuencia, no es accidental que esta interrogación panóptica sea, por regla general, más eficaz, es decir, exhiba su "mirada" disciplinaria de manera engañosa, cuando "investiga" a los "otros" que, presuntamente, se hallan lejos de la hipotética "norma" cultural. Como en los casos de la clínica, la cárcel, el manicomio y demás instituciones destinadas a los marginados sociales, la producción sistémica del saber no sólo es aquí más eficiente mediante la interiorización de la disciplina por los individuos —lo que Louis ALTHUSSER llama la "interpelación" del sujeto [8]—, sino también a través de la creación activa de lo que podríamos llamar el *National Geographic* del alma: las plataformas y laboratorios de observación en las que los otros "perversos" —los "internos"— pueden mostrar su conducta "inconformista" y "anormal", sus prácticas y ritos codificados de manera extraña. Entre esas plataformas y laboratorios de observación, se cuentan las narraciones autobiográficas y de confesiones, relatadas voluntariamente por estos "otros" en su interacción con la mirada panóptica, que no sólo les solicita sus historias vitales, sino que les demanda la convicción sostenida de la necesidad de sus confesiones, surgidas de su "experiencia" auténtica. En palabras de Joan SCOTT, se otorga ahora a esa "experiencia" el valor de un tipo de fundamentalismo cuya verdad radica más allá de la discursividad, que, en realidad, es su base [9]. En una época en la que la revolución sexual se encamina a su final, a causa, en parte, de epidemias como el SIDA, el campo de interrogación panóptica, monopolizado antes por la sexualidad, se abre ahora a las experiencias de "carácter étnico" que, a su vez, producen resultados espectaculares.

Por tanto, no cabe duda de que éste es un modo de ver *El club de la buena estrella*. Si el cine, junto con otros tipos de visualización tecnificada, es uno de los sistemas más eficaces de formación del sujeto en nuestra época, puede decirse, sin duda, que *El club de la buena estrella* se entrega con armas y bagajes a la

[8] Véase: L. ALTHUSSER: "Ideology and ideological state apparatuses (notes towards an investigation)", en *Lenin and philosophy and other esays* (trad.: B. BREWSTER); Londres, New Left Books, 1971, páginas 127-186 (Trad. cast.: "Ideología y aparatos ideológicos de Estado". En L. ALTHUSSER: *Posiciones*. Barcelona, Anagrama, 1977, págs. 69-125).

[9] Véase: J. SCOTT: "The evidence of experience", *Critical Inquiry*, verano de 1991. Una versión más corta de este ensayo se reimprimió como: "Experience", en J. BUTLER y J. SCOTT (Eds.): *Feminists theorize the political*. Nueva York, Routledge, 1992, págs. 22-40.

mirada panóptica multiculturalista en diversos sentidos. El filme se centra en unas experiencias vitales que se exponen a través de narraciones autobiográficas. En cada una de ellas, las cuatro madres —Lindo, Ying Ying, An-mei y Suyuán— nos revelan los estratos históricos de sus respectivas subjetividades, contándonos cada una los horrores y padecimientos que han tenido que sufrir de jóvenes, en otra época y en otra tierra. Lindo perdió a su madre y a su familia cuando entró en la familia Wang como niña prometida, aunque, más tarde, fue capaz de emanciparse, con valor e inteligencia, del triste destino que la esperaba como cuñada "infértil". Ying Ying se enamoró de un "playboy" que la dejó por otra poco después de casarse. En su resentimiento e ira, ahogó a su propio bebé mientras lo bañaba. An-mei presenció el rechazo de su familia hacia su madre y conoció la humillación de que fue objeto en la familia Wu. Suyuán, que había tenido gemelos, tuvo que abandonarlos durante la guerra, cuando quedó tan malherida que creyó que se moría. Nunca supo que los bebés sobrevivieron (la historia de Sunyán nos llega a través de su marido viudo).

Aunque las historias de las madres no son los únicos acontecimientos que se desarrollan en la película, nos da la sensación de que en ellas alcanza el filme su mayor densidad emocional. Estas historias, (re)narradas con unos colores exuberantes y sensuales, con unos personajes y ambientes que se presentan con unos contornos memorablemente resaltados, proporcionan al mundo angloparlante contemporáneo de las hijas cierta clase de verdad de un pasado lejano. Al mismo tiempo, si el efecto de estas historias es de liberación, también lo es de exotismo. Las imágenes del pasado no sólo se presentan siempre en marcos estéticamente diferentes que los distinguen del presente, sino que incluso las voces idiosincrásicas de las madres —sus entonaciones, sus exclamaciones, su obstinación, sus acentos, presuntas mezclas de palabras inglesas y sintaxis china— les añaden un aura de diferencia que sólo es reconocible a través de sus actos de narración autobiográfica. Si estos recuerdos sólo existen en las mentes de las madres, el filme se convierte, en efecto, en una apertura, un desvelamiento de estas mentes, una visibilización de las dramáticas fuerzas ocultas que les dan su atractivo mágico, arqueológico.

Con respecto a la interrogación panóptica, *El club de la buena estrella* puede considerarse, por tanto, como un ejemplo de las muchas aportaciones actuales a la nueva obsesión discursiva conocida como "carácter étnico". Utilizando algunas de las convenciones más empleadas en el cine —voz del narrador fuera de plano, música sentimental, acontecimientos melodramáticos, cinematografía sensual—, la película genera un proceso, potencialmente sin fin, en el que el pasado se "emancipa" para el presente y el futuro. Aunque nos ofrezca cuatro conjuntos de historias, en teoría, la película podía incluir muchas más, con el mismo tipo de estructura emancipadora y final utópico, en el que la madre muerta y ausente se convierte, precisamente, en el punto de cierre narrativo, de la reunión familiar a través de los continentes, a través de ambientes culturales muy diferentes y a través del tiempo perdido. Como en el argumento de FOUCAULT sobre la sexualidad, la hipótesis represiva, que, en el contexto presente, se remonta hasta la creencia de que los orígenes de las experiencias culturales asiáticonorteamericanas han sido olvidadas, pasadas por alto o silenciadas, va de la mano de la proliferación de diálogos, narraciones, imágenes, detalles, de modo que convierte la representación fílmica precisamente en el tipo de "plataforma de observación" al

que aludimos antes. En este caso, el carácter étnico es el "secreto" —la verdad de la subjetividad— que hay que sacar a la luz con el fin de establecer adecuadamente la identidad social humana. Ahora bien, cuando el carácter étnico se dramatiza de modo consciente, se convierte también en una vista o lugar transparente que permite la aparición de un sujeto claro y visible y una comunicación rica, aunque esencialmente orientada a la familia, dentro del grupo "étnico" identificado. Así, la joven chinonorteamericana June, cuya voz narrativa organiza todo el guión de la película, adopta, por último, el lugar de su madre (Suyuán) y regresa al terreno patrio, China, para reunirse con sus hermanastras y poner fin a un viaje que comenzó hace décadas.

Si mi interpretación se detuviera en este punto, podría resumirse diciendo que entiende básicamente la película como un ejemplo de servicio leal a la ideología norteamericana dominante del multiculturalismo. Una interpretación foucaultiana como la que he desarrollado hasta aquí, con sus tendencias a señalar la racionalización institucional de las subjetividades mediante la hipótesis represiva, encajaría muy bien con la teoría de la ideología de ALTHUSSER y *Orientalism*, de Edward SAID [10]. La crítica de un sujeto institucionalmente normalizado que es interpelado con eficacia por las prácticas de disciplina y coerción de la sociedad, en nombre del "carácter étnico", acompañaría, en este caso, la crítica de *El club de la buena estrella* como una obra de orientalismo que no hace sino complacer los gustos de "diversidad étnica" de los lectores de raza blanca y públicos similares [11]. Según esa interpretación, todos los significantes del carácter étnico, de la "chineidad", incluyendo los escenarios, el vestuario, los modales, las expresiones verbales, los actos de violencia, etcétera, habrían sido escritos como una mitificación, una degradación y una deformación que tienen poco que ver con la China "real" y con las personas chinas "reales" [12].

Aunque no podamos comprender *El club de la buena estrella* sin las intuiciones de FOUCAULT, ALTHUSSER y SAID, porque esas intuiciones ponen de manifiesto de un modo imprescindible los tipos de sometimiento y subyugación que suponen nuestras tecnologías de la representación, sin que ningún ser humano pueda evitarlos, creo que una interpretación responsable de la película, precisamente si es sensible y responde a los problemas de la política cultural contemporánea, no puede detenerse aquí. Aunque FOUCAULT, ALTHUSSER y SAID llevarían nuestra interpretación hacia los mecanismos de control institucional, las redes de manipulación subjetiva y otros dispositivos del ejercicio del poder panóptico, sus deducciones deben corresponderse con una forma de interpretación que (re)des-

---

[10] Véase: ALTHUSSER: "Ideology and ideology state apparatuses"; E. SAID: *Orientalism.* Nueva York, Vintage, 1978.

[11] Véase una exposición reciente sobre las representaciones orientalistas de las personas chinas de Norteamérica en: J. S. MOY: *Marginal sights: Staging the Chinese in America.* Iowa City, University of Iowa Press, 1993. No obstante, si se interpretara *El club de la buena estrella* a la luz del orientalismo, el tipo de lógica binaria de la que dependen los argumentos de MOY —los artistas y espectadores occidentales, por una parte, y los espectáculos chinos, por otra— se quebraría, porque, en este caso, tanto los autores como el director son chinonorteamericanos.

[12] Éste es un problema de interpretación transcultural que exige un tratamiento detallado. Como me he ocupado de ello en otro lugar, no repetiré lo dicho y remito a las lectoras y lectores interesados a mi libro: *Primitive passions: Visuality, sexuality, ethnography, and contemporary Chinese cinema.* Columbia University Press, 1995, en especial, el capítulo titulado: "The force of surfaces".

cubra en los diversos sistemas de vigilancia ciertas trazas de resistencia que sobrevivan en lo que Michel DE CERTEAU llama la "ilegitimidad proliferante"[13]. En otras palabras, tenemos que complementar la interpretación abiertamente foucaultiana y antiorientalista con otra que preste atención a algunas peculiaridades de la película misma.

Leyendas de fantasía: La interpretación ilegítima

Para hacer esta interpretación suplementaria, tenemos que empezar donde suele acabar el otro tipo de interpretación, es decir, el lugar de los estereotipos, los mitos, los detalles melodramáticos. Volvamos a la cicatriz del cuello de An-mei.

En muchos aspectos, la cicatriz es un elemento banal. Como ya dije, es un medio para indicar el lazo de unión entre la madre y la hija; es un eje narrativo que nos permite volver a la escena del crimen y explorar la historia de la madre y la abuela de An-mei. En relación con las convenciones narrativas, la cicatriz es un instrumento estereotipado para el regreso a los orígenes. Ahora bien, ¿qué nos dice de los "orígenes"?

Tras una lectura cuidadosa, la cicatriz se revela como el lugar de una profunda ambivalencia. Sirve a los efectos convencionales de la narración; también existe como un tipo único de señal: un *defecto* físico en la coyuntura del cuerpo femenino y el "linaje" más general del llamado "carácter chino" o "carácter étnico". La significación de este defecto es doble: desplaza la obsesión patriarcal por los "orígenes" hacia una ligazón entre mujeres; destaca el lugar de la mujer en el patriarcado, que es siempre un "des-plaza-miento". En el cuerpo femenino marcado por la cicatriz, la idea y el ideal patriarcales de un linaje étnico continuo se trastornan violentamente. El "origen" al que remite la cicatriz no es una zona de plenitud, sino de guerra; no alude a los gozos del carácter étnico, sino al sexo, la fertilidad, el matrimonio, la viudedad, la violación, el concubinato y otras formas de opresión que tienen siempre el cuerpo femenino como campo de batalla. Si el carácter étnico, como la sexualidad, se refiere, en última instancia, a la dirección de la reproducción humana, el vínculo-cicatriz entre madre e hija no demuestra sino *la sexualidad y el carácter étnico como esclavitud*, algo a lo que tienen que oponerse juntas, en vez de contribuir a perpetuarlo. La cicatriz no significa tanto la continuidad del origen "étnico" como su carácter serial: en vez de constituir un principio definido, el origen sólo "existe" en la medida en que sea una serie, una relación, una señal-hecha-en-la-otra. Detrás de cada madre hay siempre otra madre. En otras palabras, las madres no reemplazan a los "padres", sino que los desplazan; no son meramente otros "orígenes" autosuficientes, sino ya siempre una señal-en-la-otra, un significante de otro significante, una metáfora. La mayor parte de las "madres" son leyendas: en la medida en que son "historias" populares, ofrecen, en sí mismas, *formas de interpretación*.

Por tanto, conviene que extraigamos a las "madres" de esta película del realismo antropomórfico o humanista en el que están situadas para ubicarlas en la

[13] Véase: M. DE CERTEAU: "Walking in the city", en: *The practice of everyday life* (trad.: S. RENDALL). Berkeley, University of California Press, 1984; resumido en: S. DURING (Ed.): *The Cultural Studies Reader*. Londres, Routledge, 1993, págs. 151-160.

mayoría de las interpretaciones. Propongo analizar, sobre todo y en primer lugar, las figuras de estas madres como metáforas y estereotipos. Tanto como sus historias, las madres mismas, con sus detalles físicos, forman parte de las metáforas y estereotipos que se utilizan hábilmente en la producción cinematográfica de un nuevo tipo de fantasía. No sólo pensamos en la cicatriz de An-mei, sino también en el mal estado de la dentadura y en las manos sangrantes de Suyuán (cuando empuja la carretilla con sus bebés durante la guerra), las miradas expresivas de los ojos de todas las madres, las tensiones articuladas de sus músculos faciales, sus lágrimas, sus sonrisas y sus voces fuertes y llenas de determinación... Todos esos detalles físicos las convierten en textos cifrados, archivos gestuales y palacios del recuerdo.

Ahora bien, ¿qué sentido tiene presentar a las madres como metáforas, estereotipos, que trascienden a los mismos personajes concretos? *En primer lugar,* se trata de abandonar la interpretación melodramática, que lleva consigo unas connotaciones negativas. La premisa habitual con respecto al melodrama, incluso para muchas personas que lo aprecian seriamente, tiene que ver con la polarización del bien y el mal, de lo blanco y lo negro, etcétera; en otras palabras, se supone siempre que el melodrama es lo opuesto a la representación sutil y matizada [14]. Desde mi punto de vista, el melodrama, sobre todo tal como aparece en la película, ofrece una visión privilegiada de la naturaleza básicamente maquinal o tecnificada de lo que llamamos emociones sentimentales. Cuando ciertos recursos fílmicos, como el primer plano y la cámara lenta hacen visibles determinadas dimensiones de la vida humana que no se habían visto o detectado antes, revelando lo que Walter BENJAMIN llama el "inconsciente óptico" [15], la figura de la madre, en la medida en que se presenta en un marco afectivamente magnificado y amplificado —o sea, melodramatizado—, pone de manifiesto el "inconsciente" marcado por el género que es nuestra "vinculación maternal" [16]. La magnificación y la amplificación, junto con el afecto, son elementos de la magnificación maquinal, de la intensificación visual y auditiva. Podemos decir, pues, que, con el enfoque intensificado de la madre, las emociones humanas se magnifican *tecnológicamente* cuando se "amplían" las imágenes. El efecto estético resultante no es de identidad, sino de una fascinación distante con respecto a este "animal" y "ser" impresionante que nos sacude, como espectáculo y drama, frente al cual perdemos el control de nuestro cuerpo: gritamos.

---

[14] Véase, por ejemplo: P. BROOKS: *The melodramatic imagination: Balzac, Henry James, melodrama, and the mode of excess.* Nueva York, Columbia University Press, 1985.

[15] W. BENJAMIN utilizó por primera vez la expresión "inconsciente óptico" en el ensayo: "A small history of photography" (1931), en: *One-Way Street* (trads.: E. JEPHCOTT y K. SHORTER). Londres, New Left Books, 1979, págs. 240-257; se refiere de nuevo al "inconsciente óptico" en: "The work of art in the age of mechanical reproduction", en *Illuminations* (trad.: H. ZOHN). Nueva York, Schocken, 1969, páginas 217-251 (Trad. cast.: *Dirección única.* Madrid, Alfaguara, 1988, 2.ª ed.).

[16] Cf. la nota 15: las limitaciones de espacio imponen que sólo pueda aludir a las vastas consecuencias de las relaciones entre el "inconsciente óptico", el melodrama fílmico y las emociones excesivas que se asocian con los estereotipos culturales. Puede verse una argumentación relacionada con lo anterior, sobre las emociones excesivas y la visualidad tecnificada en mi: "Postmodern automatons", en: J. BUTLER y J. SCOTT (Eds.): *Feminist theorize the politics.* Nueva York, Routledge, 1992, páginas 101-117.

En segundo lugar, al efectuar una transición teórica deliberada que se aparta de la interpretación realista del "filme étnico", trato de situar *El club de la buena estrella* en el contexto de nuestros estudios postmodernos de los orígenes humanos *en general.* En esta coyuntura, sería inútil comparar y contrastar *El club de la buena estrella* con películas como *El banquete de boda* o *Adiós a mi concubina (Farewell My Concubine),* que también se incluyen en la misma clasificación de "películas étnicas". En cambio, creo que tenemos que comparar *El club de la buena estrella* con una película como —dando un salto salvaje con la imaginación— *Parque Jurásico* (dirigida por Stephen Spielberg, 1993). El objetivo que persigo al hacer esta conjunción es problematizar la política que se oculta tras la predominante diferencia categórica del "otro étnico", política que organiza y jerarquiza lo que, en realidad, son representaciones contemporáneas.

¿Qué tienen en común *El club de la buena estrella* y *Parque Jurásico*? Para poder desarrollar mi argumento, seré muy esquemática. *En primer lugar,* ambos filmes se refieren a antepasados; ambos muestran cierta fascinación por un tipo de seres que preceden a los grupos más recientes de personas y a los que las generaciones más jóvenes deben su condición actual. *En segundo lugar,* ambas películas crean escenarios ficticios en los que la fascinación por los seres antepasados —las madres en un caso y los dinosaurios en otro— lleva al desarrollo de los detalles vitales históricos. La cuestión fundamental consiste en que nuestro acceso a estos otros antepasados está inevitablemente *codificado.* En *El club de la buena estrella,* la tierra ancestral —China— se reconstruye a través de códigos narrativos, de recuerdos que se despliegan en el nuevo ambiente de los personajes —Norteamérica— y que, a su vez, se incluyen en la película. En *Parque Jurásico,* el medio extinto de los dinosaurios se reconstruye mediante códigos "científicos", que incluyen la clonación del ADN y la tecnología innovadora que aparece en *Parque Jurásico;* esta tierra de los sueños, con sus animales gigantescos, se simula, a su vez, en la pantalla del cine mediante efectos informáticos.

En tercer lugar, en ambas películas, la relación entre los antepasados y los descendientes no es en absoluto fácil. En medio de la fascinación, surgen los sentimientos de horror, peligro y repulsión, así como un claro sentido del carácter pasado del mundo de los otros. La exploración ficticia de estos seres de otro mundo va de la mano del conocimiento de la naturaleza cronológica y experiencialmente ajena de su existencia. Este carácter ajeno se transmite mediante detalles exóticos: en *El club de la buena estrella,* a través de los elementos que componen el presente visual fantasmagórico que vemos en los saltos atrás; en *Parque Jurásico,* mediante los elementos que componen el presente espacial fantasmagórico, el ambiente creado para dar sensación de realidad de *Parque Jurásico. En cuarto lugar,* a pesar de conocer su carácter ajeno, parte de la fascinación respecto a los otros reside en la sensación de que las generaciones más modernas y los seres ancestrales están profundamente relacionados y que estos otros representan, en el plano histórico, étnico o biológico, a nuestros predecesores, nuestras formas de vida anteriores. En *El club de la buena estrella,* las narraciones de las madres se mezclan con las de las hijas; en *Parque Jurásico,* al regresar de la tierra de la fantasía al mundo de las ciudades modernas en un helicóptero, los personajes ven debajo de ellos, sobre los rompientes, una línea de pelícanos desgarbados a modo de dinosaurios.

Una posible objeción a mi yuxtaposición de estas dos películas consiste en mi aparente desprecio del carácter sagrado de las historias humanas. ¿Acaso no estoy cometiendo el error imperdonable de equiparar en la práctica lo "étnico" y las otras (madres) étnicas con animales? Responderé a este tipo de cuestión diciendo, antes de nada, que no estoy de acuerdo con la idea de que los humanos, que son animales, sean superiores a los "animales", dado que ése sería el supuesto que fundamentara este tipo de cuestiones. Una respuesta detallada a esa pregunta precisaría problematizar las antiguas interpretaciones filosóficas, epistemológicas y éticas acerca de esa idea de superioridad, lo que nos llevaría mucho más allá de los parámetros de este capítulo, pero la cuestión de si los humanos son superiores a los animales, por importante que sea, no es la principal que aquí se debate.

El problema fundamental es que las concepciones multiculturalistas de los "caracteres étnicos", siguiendo el proceso constante de disciplina y fragmentación del saber desde la Ilustración, forman parte, en última instancia, de la división sistémica de la noción de "humanidad" en unidades manejables de información. En la era del ciberespacio, el hipertexto y la realidad virtual, la "humanidad" ya no puede concebirse sin números, estadísticas, procesos informatizados de digitalización, documentación y permutación. Si la categoría de la "humanidad" pertenece a "lo real", lo real mismo, en esta época de simulaciones, está "producido a partir de unidades miniaturizadas, de matrices, bancos de memoria y modelos de órdenes" [17], y, sin embargo, si la fragmentación de alta tecnología de la "humanidad" como tal es la condición *general* de vida en un mundo racionalista y abocado a la velocidad y la eficiencia, la carga ideológica de la "humanidad" subsiste con fuerza cuando llegamos al "carácter étnico". Precisamente cuando la conversión de los "otros étnicos" y la producción del "carácter étnico" en un saber tendría que llevarnos a romper la idea de "humanidad", tal como se ha concebido tradicionalmente en términos blancos, europeos y machistas, esa noción de "humanidad" —de humanos como animales "superiores", como "sujetos" con "conciencia", como "voces" de la verdad que espera la emancipación— resurge en formas "étnicas".

Desde una perspectiva diferente, llegamos al mismo argumento: incluso cuando la "humanidad" está siendo irreversiblemente explotada e implosionada con avances científicos como la ingeniería genética, la fertilización in vitro, los bebés de probeta, las madres de alquiler, etcétera, avances de la experimentación con la (re)producción biológica que forman inextricablemente parte de la puesta en escena de las fantasías de ciencia-ficción como *Parque Jurásico*, el mismo mito antiguo de la "humanidad", con sus lazos de sangre, sus vínculos familiares e identidad tribal, se fabrica a través de los "otros", no en nombre de la fantasía, sino de la realidad, la historia y el carácter étnico. La política de la división entre la "ciencia-ficción" y el "filme étnico", en la medida en que tiende a inhabilitar precisamente el tipo de yuxtaposición alegórica de las dos películas que estoy sugiriendo, es, con mucho, una reconfirmación de la ideología racista que contempla el mundo en términos del "oeste" y el "este", "nosotros" y "ellos",

[17] J. BAUDRILLARD: *Simulations* (trads.: P. FOSS, P. PATTON y P. BEITCHMAN). Nueva York, Semiotext(e), 1983, pág. 3 (Trad. cast.: *Cultura y simulacro.* Barcelona, Kairós, 1993, 4.ª ed.).

y que ha sido, desde el auge del imperialismo europeo el principal apoyo epistemológico de una disciplina académica como la antropología.

Aunque es probable que se considere injustificada, la yuxtaposición de *El club de la buena estrella* y *Parque Jurásico* nos permite ver precisamente el proceso de la "deslegitimación" del saber que François LYOTARD considera característico de la condición postmoderna. LYOTARD sostiene que la crisis del saber, que define en relación con la desaparición de lo que él llama "metanarrativas", se produce tanto en la esfera especulativa y filosófica como en la política. En la esfera especulativa y filosófica, la crisis está provocada por "la erosión interna del principio legitimador del saber" y puede resumirse como "un proceso de deslegitimación impulsado por la demanda misma de legitimación". La incapacidad del saber especulativo de mantener, basándose en sus mismos parámetros de principios, su afirmación de la verdad lleva, en último término, a la *perspectivización* de la "verdad" misma. Mientras tanto, en la esfera política, hay una discontinuidad cada vez mayor entre la verdad y la justicia; aunque el aparato emancipador, derivado de la Ilustración, "funda la legitimación de la ciencia y la verdad en la autonomía de los interlocutores que participan en la praxis ética, social y política", "nada prueba que, si un enunciado que describe una situación real es cierto, se siga la justicia de un enunciado normativo basado en aquél (cuyo efecto será, necesariamente, una modificación de esa realidad)" [18].

En nuestro presente contexto, ambas películas corresponden a los dos aspectos interrelacionados de esta "deslegitimación" postmoderna. Por una parte, está la fantasía de ciencia-ficción, con sus indagaciones en *perspectivas* que se multiplican hasta el infinito —*multimedia*, simuladas, hiperreales— en los orígenes verdaderos de las formas de vida biológica, como los pájaros. Esas indagaciones cuestionan los límites tradicionales entre los diversos campos del saber, en particular los que deslindan ciencia y mito. Por otra parte, está la llamada "obra étnica de arte", con su imperativo *político* implícito de reivindicar la historia y el destino olvidados de toda una cultura y un pueblo; imperativo cuya aspiración a la verdad está, sin embargo, mediada siempre por las narraciones, las instituciones y los aparatos de representación. Estas narraciones, instituciones y aparatos de representación dan a la "obra étnica" el valor de equivalencia con otras obras similares, pero no le otorgan la garantía de la justicia; ahora, se considera que todas esas obras son equiparables en cuanto a sus apelaciones a la "verdad", a través de sus "subjetividades" igualmente autónomas, aunque siempre locales. Aunque yo no esté absolutamente de acuerdo con la conclusión de LYOTARD de que el mundo se ha convertido, en consecuencia, en una cuestión de "juegos de lenguaje", desde el momento en que las grandes narraciones han perdido su credibilidad, creo que su explicación de la deslegitimación del saber contribuye a clarificar las funciones epistemológicas y discursivas de la fantasía de ciencia-ficción y de la "película étnica", que se implican mutuamente, y su modo *concurrente* de participar en la condición crítica que él llama lo "postmoderno".

[18] F. LYOTARD: *The postmodern condition: A report on knowledge* (trads.: G. BENNINGTON y B. MASSUMI). Minneapolis, Minnesota University Press, 1984; véanse especialmente las págs. 31-41 (Trad. cast.: *La condición postmoderna.* Madrid, Cátedra, 1989, 4.ª ed.).

En consecuencia, he tomado el título de mi capítulo de la novela de Max FRISCH: *Man in the Holocene*[19], para indicar con un guiño las implicaciones de la fantasía, mucho mayores, con las que, a mi modo de ver, hay que interpretar *El club de la buena estrella*.

El club de la buena estrella, por todos sus elementos históricos aparentes, es, en último término, una leyenda y una leyenda de fantasía. Quizá, las fantasmagóricas relaciones entre madre e hija no sean tanto una representación fidedigna de la "historia" chinonorteamericana como una dramatización de su carácter metafórico, textual y serial y de su "realidad" como una especie de narración continua[20]. No obstante, precisamente por utilizar significantes "locales" no blancos, la película sigue interpretándose como "étnica", pudiendo recuperarla siempre en el contexto de la idea occidental de los "otros", de nosotros frente a ellos. Entre la significación material de la película y su inevitable recuperación, no hay exterioridad ni una posición externa. Este carácter interno-nuestro (entre la fantasía y la recuperación) es el espacio en el que la política de representación se desarrolla siempre en la era del pluralismo cultural.

Por tanto, desde el punto de vista pedagógico, *El club de la buena estrella* puede interpretarse como una película perteneciente a la corriente de pensamiento dominante, que es valiosa por su ambigüedad. Cuando no vemos la película en relación con el registro realista del "carácter étnico", en el que la clasifican inevitablemente las fuerzas del multiculturalismo, sino como un tipo de producción de idealismo a través del cine, quizá sea posible situarla en el contexto de una economía libidinosa que siempre imagina sus "orígenes" en otro tiempo y en otro lugar. La veríamos como contemporánea de otros monumentos de Hollywood, como *Parque Jurásico*, con la que comparte un presente de lo imaginario, de fantasía. Por estas razones, digo que los personajes femeninos de *El club de la buena estrella* son mujeres en el Holoceno, como una forma de destacar que son miembros plenos de un presente geológico que no debe entenderse como una subcultura separatista, sino como nuestra cultura contemporánea, con sus continuos, aunque muy antiguos, intentos de (re)imaginarse, (re)hacerse y (re)inventarse.

Volvamos al detalle con el que comencé: en último extremo, la película es una especie de cicatriz. Es una señal de la discriminación histórica contra las personas de color, un signo del daño que han sufrido en el transcurso de su continua

---

[19] M. FRISCH: *Man in the Holocene*, 1979 (trads.: M. FRISCH y G. SKELTON). Nueva York, Harcourt Brace Jovanovich, 1980. La novela presenta a un anciano que está perdiendo la razón y lo sabe. Enfoca su destino proyectando su gradual locura sobre su entorno natural. En el proceso, se obsesiona con la paleontología: a medida que su mente se desintegra, él se reintegra a la historia de la tierra, al Holoceno, el período geológico en el que los seres humanos se encuentran en el trance de evolucionar desde su etapa neolítica. La paradoja está, por supuesto, en que el Holoceno no sólo es un pasado reciente, desde el punto de vista geológico, sino también el presente geológico; es también el período en el que se encuentra nuestro mundo. La yuxtaposición imaginativa que hace FRISCH de marcos temporales muy diferentes (la vida de un ser humano y la duración de un período geológico) pone en primer plano su inconmensurabilidad y desorienta al lector respecto a la cuestión de los "orígenes".

[20] En este sentido, véase una exposición interesante en: M. FISCHER: "Ethnicity and the postmodern arts of memory", en: J. CLIFFORD y G. MARCUS (Eds.): *Writing culture: The poetics of ethnography.* Berkeley, University of California Press, 1986, págs. 194-233.

supervivencia. La recuperación de esta cicatriz como un espectáculo bello, como una forma nueva y exótica de contar historias en la Norteamérica postmoderna, será siempre una función de las tecnologías dominantes del poder, con su capacidad de búsqueda e invasión panópticas. Pero la cicatriz es, también, la señal de la ambivalencia y la inagotabilidad representativas —en este caso, la ambivalencia e inagotabilidad de la llamada "película étnica", que no se limita a participar en nuestra política cultural como el otro, el ajeno, sino también como nosotros, una parte de nuestra producción de fantasía. En otras palabras, la película es una cicatriz ampliada al tamaño de un filme, en la que vemos las venas, los tejidos, las huellas y los movimientos de la formación de la cicatriz. Es una leyenda en la que y con la que interpretamos cómo la cicatriz trata de sanar y cómo, a pesar del sacrificio, la piel cobra una vida nueva.

Tercera parte

Las pedagogías de los discursos académico y jurídico



CAPÍTULO X

La pedagogía de la vergüenza

Por Sandra Lee BARTKY

I

Con escasas excepciones, las mujeres estamos sometidas a una poderosa pedagogía disciplinaria que nos enseña que somos "otras" y que nos prepara para la "vida menor" a la que muchas estamos predestinadas. Simone de BEAUVOIR nos dice que las mujeres no nacen, sino que se hacen; interpreto esto en el sentido de que nuestras subjetividades se forman en el seno de una red de conjuntos sociales relacionados entre sí —escuela, familia, iglesia, centro de trabajo, medios de comunicación— que nos enseñan nuestro destino, consistente en servir y agradar. Cada una de estas instituciones tiene su estilo característico de enseñar, su pedagogía peculiar. Por ejemplo, los medios de comunicación nos enseñan a interiorizar la mirada de lo que, en otro lugar, he llamado "testigo hostil" de nuestro ser corporal; de ahí que lleguemos a obsesionarnos con un cuerpo "inferiorizado", un cuerpo demasiado grueso o demasiado delgado, cuya nariz es excesivamente grande o demasiado pequeña y cuya piel, sin duda, carece de la perfección del alabastro. En medio del bombardeo diario de imágenes de la perfecta belleza femenina, nos angustiamos y avergonzamos de nuestras "imperfecciones", de la inmensa cantidad de aspectos en los que no damos la talla [1].

Aunque cada una de las instituciones sociales que he mencionado tiene su propia pedagogía característica de la vergüenza, es obvio que la vergüenza no es sólo ni siempre lo que ellas nos enseñan. Conviene tener en cuenta, no obstante, que una persona avergonzada tiene la sensación de carecer de derechos, acepta condiciones inferiores a sus merecimientos; se la domina con mayor facilidad. En la medida en que aceptemos a menudo las vidas menores que nos ofrecen e interioricemos los indicios de inferioridad, debemos asumir que la inculcación de la vergüenza y la culpabilidad en las mujeres sea una característica generalizada de la vida social. Aunque, en un sentido amplio, todos los conjuntos sociales sean

[1] Véase S. L. BARTKY: *Feminity and domination.* Nueva York, Routledge, 1990, capítulos 3 y 5.

"pedagógicos", en adelante examinaré con cierto detalle la enseñanza que se imparte a las niñas y a las mujeres en un entorno concreto de la vida social —el aula—, que es un ámbito pedagógico en un sentido más estricto y convencional, pero, antes de continuar, haré algunas observaciones más generales sobre la naturaleza de la vergüenza.

Me parece probable que ciertos estados de ánimo o sentimientos caractericen más a las mujeres que a los hombres. He aquí algunos candidatos: la vergüenza; la culpabilidad; la dialéctica peculiar de la vergüenza y del orgullo del cuerpo, derivada del supuesto narcisista del cuerpo como espectáculo; la pérdida feliz del yo en el sentido de mezclarse con otro; el omnipresente temor derivado de la vulnerabilidad física, en especial del miedo a la violación o al ataque imprevisto. Como no tengo la menor duda de que los hombres y las mujeres tienen las mismas capacidades emocionales fundamentales, el hecho de afirmar que una determinada pauta de sentimientos de las mujeres, por ejemplo, la vergüenza, esté relacionada con el género no significa que sea específica del género, es decir, que los hombres nunca se avergüencen, sino sólo que las mujeres son más propensas a experimentar esa emoción y que el sentimiento mismo tiene un significado diferente, en relación con nuestra situación psíquica total y la ubicación social general, que cuando los hombres experimentan una emoción similar. Por ejemplo, algunas de las formas más corrientes de la vergüenza de los hombres sólo se entienden a la luz de la presuposición del poder masculino, mientras que, en el caso de las mujeres, la vergüenza puede ser un signo y una prueba de su indefensión. En la conversación cotidiana, podemos descubrir las inclinaciones de ciertas personas a determinados tipos de sentimientos; por ejemplo, se dice con frecuencia que los afronorteamericanos del gueto tienen unos sentimientos de desesperanza y que están deprimidos y desesperados. Esto no quiere decir que las personas ricas y blancas nunca se desesperen ni se sientan deprimidas, sino que los miembros de la "clase inferior" son más propicios a los sentimientos de desesperanza que las personas más privilegiadas y que la desesperación que sienten es particularmente reveladora de la realidad de su vida.

En los apartados siguientes, examinaré una manifestación concreta de la vergüenza de las mujeres, que no es la alteración del orgullo y la vergüenza que provocan los imperativos de la exhibición del cuerpo femenino ni la que sienten las que están gordas, son viejas o feas. La vergüenza a la que me refiero es menos específica, sus límites están desdibujados, no está tan al alcance de la conciencia y puede negarse con mayor facilidad. Esta vergüenza se manifiesta en una sensación generalizada de insuficiencia personal que, como la vergüenza corporal, es profundamente discapacitante; ambas revelan la "condición generalizada de deshonor", que es patrimonio de la mujer en la sociedad sexista[2]. Yo sostengo que las mujeres son más propensas a la vergüenza que los hombres,

[2] H. A. Bulhan: *Frantz Fanon and the psychology of opression.* Nueva York, Plenum, 1985, página 12. Bulhan utiliza esta expresión para caracterizar a los esclavos y a las personas de color oprimidas. Citando los trabajos de los psicólogos Orlando Patterson y Chester Pierce, Bulhan caracteriza la "condición generalizada de deshonor" como la categoría en la que una persona carece de integridad, valía y autonomía y en la que está sujeta a violaciones de espacio, tiempo, energía, movilidad, vínculos e identidad.

que la vergüenza no es tanto un sentimiento o emoción concreta (aunque lleve consigo sentimientos y emociones específicas) como una sintonía afectiva generalizada con el medio social, que la vergüenza de las mujeres no es un simple efecto de la subordinación, sino, en el universo más amplio de las relaciones sociales patriarcales, el descubrimiento corporal del yo en la situación.

II

En principio, podemos caracterizar la vergüenza como una especie de enfermedad psíquica ocasionada por el yo o por un estado del yo que interpretamos como inferior, defectuoso o de alguna manera disminuido[3]. Para el SARTRE de *El ser y la nada*, la vergüenza requiere un público: la vergüenza es, "en su estructura primaria, vergüenza *ante alguien*", es la "vergüenza *de uno mismo* ante el Otro"[4]. "¡Nadie puede ser vulgar en solitario!", dice el autor. Estar avergonzado es encontrarse en una situación de "padecer el juicio sobre mí mismo como un objeto, porque como objeto aparezco ante el Otro"[5]. Sólo en la medida en que me comprenda a mí mismo como objeto del Otro, es decir, a través del medio de otra conciencia, puedo comprender mi propio carácter de objeto. En consecuencia, la vergüenza ante el Otro es primordial: debo sentir vergüenza ante algún Otro real antes de aprender a suscitar en la imaginación un Otro interiorizado. Es más, "la vergüenza es, por naturaleza, reconocimiento": a menos que reconozca que yo *soy* como soy visto por el Otro, el juicio del Otro no puede afectarme[6].

La exposición que hace SARTRE sobre la vergüenza es demasiado breve; preocupado por la función del Otro como público, no dice mucho sobre los mecanismos que pueden forjar la identificación del yo con el Otro en la experiencia de la vergüenza y, mucho menos, una identificación marcada por el género. Cuando un Otro real me ha revelado mi carácter de objeto, puedo convertirme por mi cuenta en objeto, puedo llegar a verme como podría hacerlo otra persona, atrapada en el acto vergonzoso. Por tanto, *puedo* conseguir ser vulgar en aislamiento: en esa situación, el Otro ante quien me avergüenzo soy únicamente yo misma. "[Un] hombre puede sentirse desgraciado", dice Arnold ISENBERG, "por algo indigno a sus propios ojos, con independencia de cualquier otro juicio que no sea el suyo"[7].

He aquí una caracterización más completa de la estructura de la vergüenza: la vergüenza es la percepción del yo, angustiada por su insuficiencia o inferioridad. Para que se manifieste, hace falta, si no un público real ante el que se expongan mis deficiencias, un público interiorizado, con capacidad de juzgarme y, en consecuencia, de unas normas interiorizadas de juicio. Más aún, la vergüenza requiere el reconocimiento de que, en aspectos importantes, yo *soy* tal como me ven.

---

[3] S. MILLER: *The shame experience*, Hillsdale, NJ: The Analytic Press, 1985, pág. 32.

[4] J.-P. SARTRE: *Being and nothingness*, Nueva York: Philosophical Library, 1956, págs. 221-222.

[5] Ibid., pág. 222. (Trad. cast.: *El ser y la nada*. Barcelona, Altaya, 1993; también: Madrid, Alianza, 1989, 2.ª ed.)

[6] Ibid.

[7] A. ISENBERG: "Natural pride and natural shame", en: A. RORTY (Ed.): *Explaining Emotions*, Berkeley: University of California Press, 1980, pág. 366.

Como SARTRE, John DEIGH subraya la estructura intersubjetiva de la vergüenza. "No debemos concebirla como la reacción frente a una pérdida, sino como la reacción frente a una amenaza, en concreto la amenaza de rebajar el tratamiento que invitamos a que nos den por presentar un aspecto de alguien de valía inferior"[8]. Sin embargo, esto parece demasiado restringido. Sin duda, a veces, la vergüenza es una reacción frente a una pérdida real, la pérdida del rostro, ocasionada por la revelación ante uno mismo o ante los otros de los defectos del yo que salen repentina y horriblemente a la luz. En todo caso, la definición de DEIGH se refiere a ciertos aspectos adicionales de la experiencia de la vergüenza: el abandono rastrero de los otros; el acobardamiento, sentido a veces como la sensación física de ser empujado hacia adentro y hacia afuera; la necesidad de esconderse y ocultarse. Todas ellas son respuestas típicas ante la amenaza. La dolorosa revelación de los propios defectos, reales o temidos, puede llevar a "quebrar la confianza en uno mismo, incluso en el cuerpo, la destreza y la propia identidad" y, como todo lo que nos parece vergonzoso en nosotros mismos puede reflejar el carácter de nuestra red social normal, "en los límites o marcos de referencia de la sociedad y el mundo que conocemos en los que confiábamos"[9]. Por tanto, "la vergüenza, como experiencia de la violación de la confianza en uno mismo y en el mundo, puede ser más profunda que la culpa por un acto concreto"[10].

DEIGH está en desacuerdo con la descripción de la vergüenza que hace John RAWLS en *A Theory of Justice*[11]. Para RAWLS, la vergüenza es una emoción que se siente por la pérdida de la autoestima. Desde su punto de vista, la autoestima se fundamenta en la creencia de que nuestros objetivos e ideales merecen la pena y que tenemos la capacidad personal —las habilidades, talentos y cualidades de carácter— necesaria para alcanzar esos ideales. La vergüenza viene provocada por el reconocimiento de que carecemos de esa capacidad o de la inconveniencia de nuestros propios objetivos. Sin embargo, DEIGH no está de acuerdo: nos invita a imaginar situaciones en donde la pérdida de autoestima ocasionada por la conciencia de que no hemos sido capaces de alcanzar un objetivo importante produce tristeza, pero no necesariamente vergüenza; es más, indica que podemos sentirnos avergonzados por algo nuestro (p. ej., un nombre extravagante o nuestros modales en la mesa) que puede estar muy alejado de lo que RAWLS considera fuentes frecuentes de la autoestima. Señala DEIGH que, a menudo, la vergüenza se suscita cuando comprendemos que hemos violado normas adecuadas a nuestra situación en la sociedad; en ese caso, "el sujeto no aprecia que sus objetivos sean inconvenientes ni descubre en sí un defecto que lo inutilice para alcanzarlos"[12]. El error de RAWLS consiste en haber asociado excesivamente la identidad con el rendimiento: no distingue entre "quién es uno y cómo desarrolla su vida"[13]. Esta omisión refleja el privilegio de "personas que están relativa-

[8] J. DEIGH: "Shame and self-esteem: A critique", *Ethics*, 93 (enero de 1983), pág. 242.

[9] H. M. LYND: *Shame and the search for identity*, Nueva York: Harcourt Brace and Co., 1958, página 46.

[10] Ibid., pág. 47.

[11] J. RAWLS: *A theory of justice*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1971, págs. 440-446. (Trad. cast.: *Teoría de la justicia*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1997, 2.ª ed.)

[12] DEIGH: "Shame and self-esteem", pág. 235.

[13] Ibid.

mente libres de limitaciones para decidir su vida, debido a su clase social, raza y orígenes étnicos", a los que yo añado el género [14]. Desde mi punto de vista, la forma de caracterizar la vergüenza de DEIGH supone un paso adelante con respecto a la de RAWLS, al reconocer el grado en que la valía de las personas no sólo está determinada por sus logros en relación con sus ideales, sino por algo que puede tener muy poco que ver con ellos: su "categoría en el contexto de una jerarquía social" [15]. No obstante, conviene hacer una advertencia: creo que el modo subjuntivo en el que se formula la definición de DEIGH no distingue suficientemente entre la vergüenza, como respuesta al tratamiento inferior que alguien teme suscitar por aparecer como una persona de valor menor, y la vergüenza de alguien que está sometido de forma rutinaria a ese tratamiento.

Por tanto, la vergüenza lleva consigo la visión disminuida de uno mismo como una criatura de orden inferior. En cambio, la culpa no sólo se refiere a la naturaleza del sujeto, sino a sus acciones: frecuentemente se suscita por la violación activa de principios que la persona valora, a causa de lo cual la propia persona se siente herida. DEIGH lo resume de manera muy adecuada: "Sentimos vergüenza por nuestros defectos y culpa por nuestras acciones erróneas" [16]. La comprensión de algún defecto grave de nuestro yo suscita vergüenza, mientras que la conciencia de haber cometido una transgresión provoca la culpa. La idea, muy generalizada, de que la vergüenza es una respuesta a sanciones externas y la culpa a sanciones internas es incorrecta: la vergüenza y la culpa se parecen en que ambas suponen una condena del yo contra el yo mismo por no dar la talla en algún aspecto; la diferencia está en la medida. Aunque puedan establecerse distinciones conceptuales útiles entre la vergüenza y la culpa, en la experiencia real, los límites se desdibujan. Diversos estudios psicológicos han demostrado que a la mayoría de las personas le resulta difícil establecer la diferencia entre la vergüenza y la culpa, y tampoco son capaces de clasificar con facilidad sus experiencias como una u otra [17]. Esto no puede sorprendernos porque, con mucha frecuencia, una lleva a la otra. Es probable que la violación de un principio moral apreciado por alguien que no tenga ambiciones satánicas le lleve a considerarlo como la señal de alguna debilidad vergonzosa de su personalidad.

III

Los libros de texto de psicología de la mujer suelen confirmar la observación cotidiana de que, en general, las mujeres son menos asertivas que los hombres, tienen menor autoestima, menos confianza general en sí mismas y un autoconcepto más pobre [18]. Los términos de esta relación se refieren a ciertos rasgos y disposiciones, como la asertividad, y a creencias; podemos suponer que el hecho de tener un autoconcepto bajo implica poseer un conjunto de creencias sobre sí

[14] Ibid.
[15] Ibid., pág. 241.
[16] Ibid., pág. 225.
[17] MILLER: *The shame experience*, pág. 3.
[18] Algunos estudios relevantes se tratan en: M. W. MATLIN: *The psychology of women*, Nueva York: Holt, Rinehard and Winston, 1987, págs. 129-132.

mismo, y que tener un autoconcepto elevado indique la posesión de un conjunto diferente de creencias sobre sí mismo. Lo que se echa de menos aquí es cierto sentido de sabor afectivo, el tono emocional de estos rasgos y creencias. Sin duda, todo el mundo comprende lo doloroso que resulta tener una baja autoestima o una confianza en sí mismo demasiado limitada. Pero, lo que se plantea aquí es: ¿cuál es, precisamente, el carácter de este dolor?

Hace varios años, impartí un curso de extensión universitaria de nivel superior en un instituto suburbano. Los alumnos eran, en su mayoría, profesores de instituto a los que el distrito les exigía obtener créditos universitarios de forma periódica como condición para mantener sus puestos de trabajo. Ninguno de los alumnos era demasiado joven, la mayoría estaba entre los 40 y los 60 años. El número de mujeres superaba al de hombres en una proporción de 2 a 1. Las mujeres que, en promedio, eran mejores estudiantes que los hombres, en el plano académico mostraban menos confianza en sí mismas en su capacidad para dominar los temas. Esto me sorprendió un tanto, pues las profesoras, autoridades pedagógicas en sus clases, realizaban el mismo trabajo que los profesores, tenían una antigüedad comparable, credenciales educativas similares y supongo que sueldos iguales. El instituto en el que daban clase tanto las profesoras como los profesores tenía una reputación excelente. En realidad, la clase que voy a describir no tenía nada de especial; en otras clases, he observado lo mismo que vi allí. He seleccionado esta clase concreta porque tanto los alumnos como las alumnas eran maduros y profesionalmente bien adaptados, así como porque me parece que sus relaciones estaban libres de tensiones sexuales y de galanteos que, a veces, complican las relaciones entre hombres y mujeres más jóvenes.

Aunque las mujeres estaban en mayoría, en las discusiones en clase hablaban mucho menos que los hombres. Éstos participaban con toda libertad en los intercambios y se mostraban muy seguros; en realidad, a la vista de la calidad de algunas de sus observaciones, demasiado seguros. Las mujeres que participaban en los debates lo hacían con lo que los lingüistas llaman "lenguaje de las mujeres": su expresión estaba marcada por las dudas y los comienzos en falso; solían introducir sus comentarios con expresiones devaluadoras de sí mismas ("Quizá piensen que es una pregunta tonta, pero..."); a menudo, utilizaban un tono de interrogación que, en realidad, transformaba una simple oración declarativa en una petición de ayuda o de reafirmación; utilizaban preguntas "muletilla" que tenían el mismo efecto ("El tema de CAMUS en el *Mito de Sísifo* es el absurdo de la existencia humana, ¿no?") y una cantidad excesiva de expresiones adverbiales ("¿No es cierto que, a veces, quizá,...?") [19]. Este estilo de expresión oral, con independencia de su contenido, comunica a los oyentes la falta de confianza de la hablante en lo que está diciendo, lo que, a su vez, perjudica su credibilidad.

Además de su forma de hablar, me sorprendió el modo en que muchas alumnas me entregaban sus escritos. Solían pedirme disculpas y expresar de mil maneras su pesar por la mala calidad de sus trabajos que, generalmente, eran

[19] Véanse diversas exposiciones sobre el "lenguaje de las mujeres" en: R. LAKOFF: *Language and women's place*, Nueva York: Harper & Row, 1975 (trad. cast.: *El lenguaje y el lugar de la mujer.* Barcelona, Hacer, 1995, 3.ª ed.); B. THORNE y N. HENLEY (Eds.): *Language and sex: Difference and dominance* (Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1975); N. HENLEY: *Body politics: Power, sex and non-verbal communication*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977.

muy buenos. Con frecuencia, la alumna que se disculpaba unía los extremos de las hojas de su trabajo, haciéndolo literalmente más pequeño, manteniendo el papel en el aire con cierta inseguridad, como si dudara entre entregarlo o destruirlo. Por regla general manifestaba sus excusas con la cabeza inclinada, el pecho hundido y los hombros ligeramente hacia adelante. Los alumnos se levantaban de sus mesas y entregaban sus papeles sin comentario alguno.

Ahora bien, no todas las mujeres se comportaban siempre así. Tampoco se limitaban a comunicar esto. Para un observador casual, la atmósfera de la clase era relajada y estimulante: alumnos y alumnas se interesaban manifiestamente por los temas y mantenían un intercambio vivo de ideas. Sin embargo, como si fuese una nota de órgano que sonara tenue pero de forma persistente, también podía detectarse algo más: me di cuenta de que muchas alumnas se avergonzaban tanto de su trabajo escrito como de expresar con franqueza y de forma abierta sus ideas. De hecho, no era raro que alguna me dijera: "De verdad que este trabajo me da vergüenza", mientras me entregaba el papel. No me cabe la menor duda de que estas manifestaciones eran fiel reflejo de sus sentimientos. Al mismo tiempo, sospecho que se trataba de ritos de vergüenza que iniciaban para hacer más asumible la vergüenza que yo les provocaría: siempre es más fácil pasar un mal trago si podemos escoger el momento y el lugar. Estas disculpas servían también para subrayar el deseo de las alumnas de aprovechar el curso, aceptando, por tanto, mis reglas y, al suscitar en mí la compasión ante unos trastornos emocionales tan evidentes, suavizar mi juicio sobre su trabajo. Tras una fachada de amistad e informalidad, se estaban desarrollando dos dramas diferentes de relaciones con la profesora: los hombres me consideraban como una rival o como una advenediza a la que había que poner a prueba; las mujeres, como una figura potencialmente muy punitiva a la que había que aplacar y manipular.

Teniendo en cuenta el grado de penetración del discurso psicoterapéutico en la conversación ordinaria, quizá parezca más natural decir que mis alumnas no mostraban vergüenza, sino "sentimientos de insuficiencia". En realidad, no es fácil distinguirlos. La confesión de unos "sentimientos de insuficiencia" trasciende el simple reconocimiento de las propias limitaciones, es admitir que se ha sufrido al contemplarlas. Por ejemplo, yo no diría que tuve "sentimientos de insuficiencia" en cuanto a la mecánica del automóvil. Lo que siento en relación con mi ignorancia sobre esto es indiferencia, no angustia. En cambio, si digo que siento mi incapacidad con respecto a algo, señalo que, a mi parecer, no debería tener esa insuficiencia y que mi ignorancia, real o no, me molesta. Ahora bien, ¿qué es esa molestia, sino una especie de trastorno psíquico ocasionado por el sentido de que el yo se me manifiesta con carencias o limitaciones, es decir, la definición de vergüenza que dimos antes? "Cuando te falta algo que no quieres, no hay vergüenza"[20].

Parece que la conducta de mis alumnas de esta clase suburbana presentaba las señas características de la vergüenza, una vergüenza sentida de forma directa o prevista: en su silencio, la necesidad de esconderse y ocultarse; en el carácter dubitativo de su forma de expresión y en sus disculpas, la sensación del yo como defectuoso o disminuido. El temor de recibir un tratamiento inferior puede

[20] ISENBERG: "Natural pride", pág. 370.

observarse en la forma de acobardarse ante quien se prevé que dé ese trato; la vergüenza puede percibirse también, incluso, en la constricción física del cuerpo.

Ahora bien, si la estructura primordial de la vergüenza consiste en que la persona se avergüence de sí misma ante el Otro, ¿quién es el Otro ante el que se avergonzaban mis alumnas? Como mi estilo es bondadoso y permisivo y tengo la norma de no ridiculizar nunca a mis alumnos, aceptemos que yo no soy este "Otro". La identidad de este Otro, quienquiera que sea, tendrá múltiples concreciones, porque, en una sociedad sexista, las mujeres están sometidas al trato despreciativo de muy diversos Otros: llegan a clase con una compleja experiencia de subordinación y un elaborado repertorio de gestos estereotipados adecuados a su situación. Me pregunto también si hay alguna relación entre la vergüenza de las mujeres —tanto la directamente relacionada con la corporalidad como la que no— y la persistencia de las tradiciones religiosas que han asociado tradicionalmente la sexualidad femenina con la impureza y el contagio. No obstante, con independencia del carácter de esa determinación múltiple, sigue en pie el hecho de que la subjetividad femenina no se estructura por completo en otra parte y se lleva así preparada a la clase, pues el aula es también un lugar de constitución de la misma. En el apartado siguiente, mostraré que el Otro, tan temido por mis alumnas, es, en un grado sorprendente, sobre todo a la luz de la determinación múltiple de la vergüenza, a la que he aludido antes, un retrato compuesto de otros profesores anteriores que, de hecho, las sometieron, aunque no a sus compañeros varones, a una humillación sistemática. En cuanto sigue, no debemos perder de vista que la clase quizá sea el espacio público más igualitario en el que pueda estar cualquier mujer de nuestra sociedad.

IV

El *Project on the Status and Education of Women* de la *Association of American Colleges* ha elaborado un extraordinario informe que detalla las diversas formas de provocar en las niñas y en las mujeres la sensación de un yo inferior a través del clima de la clase en todos los niveles educativos. Aunque no pueda culparse a todos los profesores de los tipos de tratamiento despectivo que se describen en este informe, esas conductas están muy extendidas y generalizadas. Como tal, el informe está bien documentado y sus afirmaciones apoyadas por diversos estudios empíricos[21].

Según el informe, es menos probable que se conceda directamente la palabra a las mujeres que a los hombres; de hecho, es frecuente que se las ignore, aunque manifiesten su disposición a hablar. Los profesores de primaria se dirigen a los chicos, con independencia de la zona del aula que ocupen y a las chicas sólo cuando están cerca de ellos. Suelen recordar mejor los nombres de los alumnos que los de las alumnas, llamándolos por su nombre más a menudo. No se

[21] R. M. HALL, con la ayuda de B. R. SANDLER: "The classroom climate: A chilly one for women?" Preparado por el *Project on the Status and Education of Women*, de la *Association of American Colleges*, 1818 R St., NW, Washington, DC 20009. Las afirmaciones que hago en este apartado están tomadas casi en su totalidad de los estudios empíricos citados en el cuerpo del informe o en las "notas" y "lista de recursos seleccionados". Véanse en especial las págs. 17-21.

concede a las mujeres el mismo tiempo que a los hombres para que se detengan en un problema hasta dar con la respuesta. Tampoco se plantean los mismos tipos de preguntas a los hombres y a las mujeres: con frecuencia, a ellas se les hacen preguntas concretas ("¿Cuándo publicó CAMUS *The Stranger*?"), mientras que a los hombres se les formulan preguntas que requieren cierta capacidad crítica o analítica ("¿Cuáles te parecen las principales diferencias temáticas entre *The Stranger* y *The Plague*?"). Algunos profesores realizan comentarios "útiles" a las mujeres que, sin embargo, implican su menor competencia ("Ya sé que las mujeres tienen ciertas dificultades con los conceptos técnicos, pero trataré de ayudaros con ellos"). Los profesores suelen apoyar más a los hombres que a las mujeres, moviendo la cabeza y gesticulando con mayor frecuencia ante los comentarios de los hombres y animándolos y motivándolos para que den una respuesta más completa; esto indica que los aspectos mencionados por los hombres en los diálogos son importantes y que, si quieren, pueden esforzarse más, desde el punto de vista intelectual. Las mujeres reciben menos alabanzas que los hombres por un trabajo de la misma calidad, pues los estudios han demostrado reiteradamente que se otorga una calificación superior cuando el mismo trabajo se asigna a un hombre que cuando se adjudica a una mujer, con independencia de que el tema en cuestión sea de carácter académico, una historia corta o una pintura. Hay pruebas de que los éxitos logrados por los hombres suelen considerarse merecidos, mientras que los obtenidos por las mujeres se hacen corresponder con la suerte o con la facilidad de la tarea[22].

Tanto los profesores como los compañeros interrumpen más a las mujeres que a los hombres. Es mucho más probable que el tono del profesor indique interés cuando se dirige a los hombres que a las mujeres, con quienes suelen emplear un tono paternalista o despectivo. Se ha observado que los profesores mantienen más contacto visual con los hombres que con las mujeres: cuando hablan los hombres adoptan una postura de atención, mientras que, cuando hablan las mujeres, miran a otra parte o el reloj.

Al desconocer el hecho de que los estilos de comunicación están relacionados con el género, los profesores pueden suponer que el uso del "lenguaje de las mujeres" se deba a que no tienen nada que decir. Por otra parte, es fácil que no se vea con buenos ojos que las mujeres exhiban rasgos correspondientes al estereotipo masculino, como la ambición, la asertividad o el gusto por la polémica. Quizá la alumna reciba insinuaciones sexuales directas en clase, pero, aunque esto no ocurra, es mucho más probable que le hagan comentarios sobre su apariencia que a su compañero varón, lo que puede indicar que se la considera, ante todo, como un ser decorativo, menos serio y, por tanto, menos competente que sus compañeros.

Es posible que los profesores utilicen un humor sexista o hagan alusiones sexuales despectivas a las chicas como personas torpes. Puede que las menos-

[22] Una excelente revisión y evaluación de esta investigación puede consultarse en: S. RIGER y P. GALLIGAN: "Women in management: An exploration of competing paradigms", *American Psychologist*, 35(10) (octubre de 1980), págs. 902-910. Véanse también: P. R. CLANCE: *The imposture phenomenon,* Nueva York: Bantam, 1985, y P. R. CLANCE y S. JONES: "The imposture phenomenon in high-achieving women: Dynamics and therapeutic interventions", *Psychotherapy: Theory, research and practice*, 15 (1978), págs. 241-247.

precien, a ellas o a los grupos de mujeres en general, o utilicen un lenguaje sexista, aludiendo a los seres humanos en términos masculinos genéricos o llamando a los alumnos "hombres" y a las alumnas "niñas" o "chicas". El menosprecio lingüístico de las mujeres puede apreciarse en los cursos cuyos contenidos omiten la historia, la literatura, los éxitos y las perspectivas de las mujeres.

Aquí, como en otros ámbitos, las mujeres de color se encuentran con una doble desventaja, porque el trato despectivo que se depara a las mujeres, con independencia de su raza, es semejante, en muchos aspectos, al trato despreciativo que padecen los estudiantes de color, cualquiera que sea su género. Los profesores pueden interpretar la conducta del alumno de acuerdo con los estereotipos raciales, tomando, por ejemplo, el silencio de una mujer negra como una muestra de "resentimiento" y el de una mujer hispana como indicio de "pasividad". En particular, las mujeres negras afirman que, de antemano, sus profesores las toman por incompetentes, en el plano académico, o, en caso contrario, como "excepciones" académicamente brillantes. Es muy fácil señalar a la mujer negra, de manera que se destaque su diferencia respecto al grupo, al preguntarle, por ejemplo, por el "punto de vista de la mujer negra" sobre alguna cuestión, en vez de pedirle el suyo.

Los profesores universitarios han sido mejores mentores para los hombres que para las mujeres; es más probable que les escojan para ocupar ayudantías de enseñanza e investigación y que se pongan en contacto con ellos cuando surgen oportunidades profesionales. En las asignaturas de laboratorio, se ha observado que los profesores se sitúan más cerca de los hombres que de las mujeres, dando a éstos instrucciones más detalladas sobre el modo de realizar la tarea encomendada. Es más probable que ejecuten ellos mismos el trabajo que debían hacer las mujeres o, en caso, contrario, consientan que lo hagan mal. En esas asignaturas, se permite con frecuencia a los hombres que excluyan de las demostraciones a las mujeres. Es difícil que los profesores reconozcan que la dinámica del debate en grupos mixtos de hombres y mujeres no es diferente de la que se suscita fuera de clase y, en consecuencia, no es probable que intenten modificarla:

> A pesar de la creencia popular de que, en las situaciones cotidianas, las mujeres hablan más que los hombres, los estudios demuestran que, en grupos formales en los que ambos estén presentes, los hombres hablan más que las mujeres; los hombres hablan durante períodos más largos y en más ocasiones; los hombres controlan más el tema de conversación; los hombres interrumpen a las mujeres con mayor frecuencia que las mujeres a los hombres y es más corriente que las interrupciones de los hombres incluyan comentarios triviales o de un carácter inadecuadamente personal que llevan a dar por concluida la intervención de la mujer o a modificar su enfoque[23].

Consideradas en su totalidad, estas conductas no hacen sino menospreciar a las mujeres, comunicarles la insignificancia y la falta de seriedad de sus personas en clase. Cuando tenemos en cuenta la longitud de esta serie de microconductas y de sensaciones que, a buen seguro, constituyen su efecto acumulativo, estamos tentadas a considerar la conducta de humillación dirigida contra las mujeres en el aula moderna como el equivalente moral de las orejas de burro de la antigua.

[23] "Classroom climate", pág. 8.

Como dijimos antes, el aula sólo es una de las diversas situaciones en las que se constituye el sentido del yo de las mujeres. En otros muchos terrenos de la vida, por ejemplo, en la familia, la iglesia y el centro de trabajo, se producen conductas similares a las que acabamos de señalar. Si, como indiqué antes, las mujeres son más proclives a la vergüenza que los hombres, no hay que buscar muy lejos la causa: en los principales lugares de la vida social, es más frecuente que se humille a las mujeres que a los hombres. Más aún, en el acto de ser humilladas y en la sensación de vergüenza se muestra a las mujeres quiénes son y cuál es su suerte en los campos en los que se desenvuelven, aunque esta manifestación sea ambigua y oblicua.

V

Diversos filósofos contemporáneos han afirmado que "en un amplio conjunto de emociones, las creencias son constitutivas de la experiencia en cuestión"[24]. Las llamadas "emociones de autovaloración", como el orgullo, la vergüenza y la culpa, se prestan bien al análisis en relación con la creencia. Por ejemplo, DESOUSA sostiene que la vergüenza parece "fundarse por completo en la creencia", idea que, como vimos antes, parece compartir RAWLS[25]. Ahora bien, ¿cuáles son las creencias relevantes en las que, según se dice, consiste la vergüenza? Gabrielle TAYLOR presenta una descripción de la estructura común de la creencia en las emociones de autovaloración: "al experimentar cualquiera de estas emociones, la persona interesada cree que se ha desviado de alguna norma y que, al hacerlo, ha modificado su forma de estar en el mundo"[26]. Por tanto, podemos presumir que la vergüenza está constituida por tres creencias: *primera,* la creencia general de que la desviación de *esta* norma marca a alguien como una persona de valor inferior; *segunda,* la creencia de que *yo* me he desviado de esta norma; *tercera,* la creencia de que, al hacerlo, he modificado mi forma de estar en el mundo.

Si este análisis es correcto, tendremos que suponer que las alumnas que se comportan como si, *por regla general,* se sintieran avergonzadas de su rendimiento, se creerán incapaces de alcanzar los niveles académicos ordinarios. Ahora bien, no creo que mis alumnas tengan en absoluto unas creencias generales de este estilo sobre ellas mismas; en realidad, sospecho que, si se les sugiriera, lo negarían rotundamente. ¿Acaso no pueden aportar la prueba de sus logros académicos? A pesar de su manifiesta vergüenza, no creen que tengan nada de qué avergonzarse en general; se trata sólo de *este* papel, redactado tan deprisa que le avergüenza dártelo, *esa* observación que teme consideres estúpida. Mis alumnas sienten cierta insuficiencia sin creerse realmente insuficientes en los aspectos importantes: sentían cierta inferioridad acerca de sí mismas, sin creerse en absoluto inferiores en general.

Hay que señalar que lo que cada cual deja traslucir en clase corresponde a lo que "se desarrolla por debajo". La conducta de humillación es, por regla general,

[24] G. TAYLOR: *Pride, shame and guilt: Emotions of self-assessment,* Oxford, Oxford University Press, 1985, pág. 2.

[25] R. R. DESOUSA: *The rationality of emotion,* Cambridge, MA, MIT Press, 1987, pág. 137.

[26] TAYLOR: *Pride, shame and guilt,* pág. 1.

muy sutil, de manera que quienes las realizan no suelen ser conscientes de lo que están haciendo. Los estudiantes creen que la clase es una meritocracia; los profesores estiman que tratan a todos sus alumnos y alumnas con justicia y sin tener en cuenta su raza, clase social o género. Ambos están equivocados. Los sesgos que invaden la consciencia son tan ubicuos y tan poco perceptibles que pueden sabotear las buenas intenciones e, incluso, la buena política. Por tanto, es muy probable que la premisa antes citada de que yo no había hecho nada para provocar la vergüenza de mis alumnas también sea errónea. Sin un marco alternativo de interpretación, en el que se comprendan sus significados de forma diferente, el comentario sobre el aspecto de una alumna es un simple cumplido y el chiste sexista, mera diversión lesiva. Como los mensajes sexistas del aula se transmiten de forma disimulada o se envían y reciben por debajo del nivel de la conciencia explícita, lo que se comunica a las mujeres no adopta la forma de un significado proposicional y lo que ellas deducen de la situación no es tanto una creencia como un *sentimiento* de inferioridad o una *sensación* de insuficiencia. La autoconciencia femenina, en la situación que describo, está constituida en gran medida por una cierta contradicción entre la apariencia y la realidad: por una parte, la presunción de igualdad de todos los actores de este drama; por otra, su ausencia real, aunque encubierta y no reconocida. Una situación ambigua, que afirma a las mujeres en ciertos sentidos y las desprecia en otros, que se presenta como justa al tiempo que, frecuentemente, viola sus propias normas de justicia, tiende a producir en ellas una conciencia confusa y dividida: creyéndose plenamente iguales a los hombres en un plano competitivo, muchas mujeres continúan sintiéndose de alguna manera inferiores e insuficientes, y esto en ausencia de cualquier prueba real de fracaso.

En resumen, los "sentimientos" y las "sensaciones" que provocan la vergüenza de las mujeres que describo no alcanzan un estado de claridad que los dignifique como creencias. Por todo ello, son profundamente reveladores del "ser en el mundo" de las mujeres, mucho más que muchas creencias plenamente formadas que tienen las mujeres sobre sí mismas y sobre su situación, por ejemplo, acerca de que, como los hombres, disfrutan de "igualdad de oportunidades" o de que la escuela o el centro de trabajo son de carácter meritocrático. Lo que se descubre en esos sentimientos es nada menos que la categoría subordinada de las mujeres en una jerarquía de género, su situación, no en la ideología, sino en la formación social, tal como está realmente constituida. No se trata sólo de que el carácter revelador de la vergüenza no se manifieste en el nivel de la creencia, sino de que el carácter corrosivo de la vergüenza y de sensaciones similares, su efecto destructivo y la peculiar indefensión que las mujeres muestran cuando ejercen su poder radican, en parte, en la incapacidad de estas sensaciones de alcanzar la categoría de creencias. Cuando se eleva a la relativa lucidez de la creencia proposicional, las sospechas de que el trabajo que se ha realizado es malo; las observaciones, una tontería, y el rendimiento académico, inferior a la norma desaparece con rapidez, sofocadas por la masa de pruebas en contra. Al desaparecer estas sospechas, la vergüenza de ellas derivada, que se ha considerado constitutiva, al carecer ya de fundamento, es fácil que desaparezca también.

VI

En la filosofía moral convencional, la vergüenza es una penitencia que restaura el equilibrio moral del pecador; ésta es la interpretación ordinaria de la vergüenza en la vida ética. Aunque puedan ser muy desagradables, los filósofos consideran que las emociones como la vergüenza y la culpa son el precio que pagamos por nuestra capacidad de ser morales, porque sólo las personas con un interés emocional por hacer el bien pueden sentirse molestas por sus maldades. Ahora bien, la persona avergonzada y la proclive a la vergüenza no tiene equilibrio moral alguno al que retornar; el hecho de "sentirse insuficiente" puede colorear toda su vida emocional. En condiciones de opresión, la persona oprimida no sólo tiene que luchar contra los inconvenientes más perceptibles, sino también contra la culpa y la vergüenza. No es trivial el hecho de que el movimiento a favor del poder negro no sólo reclamara los derechos civiles y el progreso económico de los negros, sino que promoviera el "orgullo negro". Tampoco debemos olvidar que éste fue el movimiento que tuvo que inventar el eslogan: "*Black is beautiful*" *. Lo que en gran parte de la filosofía moral aparece como un trastorno de una vida por lo demás no alterada es, para categorías enteras de personas, una sintonía afectiva global, una forma de descubrimiento en el que la inferioridad se hace patente a unos sujetos inferiorizados, aunque, paradójicamente, como ya he señalado, lo que se *desvela* no suele *comprenderse*[27]. Las personas mejores no se desenvuelven de este modo, sino sólo las que son más débiles, tímidas, menos confiadas en sí mismas, menos exigentes y, en consecuencia, más fácilmente dominadas. La experiencia de la vergüenza puede llevar a dar legitimidad a la estructura de autoridad que la produce, porque la majestad del juicio se afirma en su misma capacidad de dañar. La autoconciencia reforzada que llega con las emociones de autovaloración puede convertirse en la vergüenza del oprimido, en una obsesión fija. También, la vergüenza puede provocar una rabia cuya expresión sea destructiva e, incluso, autodestructiva. La necesidad de secreto y de ocultación, que aparece con tanta frecuencia en la experiencia de la vergüenza, aísla al oprimido de los demás y, de ese modo, va en contra de la aparición del sentido de solidaridad. Por todas estas razones, la vergüenza es profundamente discapacitante.

¿Qué hay que hacer? ¿Qué práctica sugiere esta teoría? El aumento de la conciencia feminista ha hecho posible que muchas alumnas detecten el sexismo patente en las aulas. Podríamos exponer un largo relato sobre los esfuerzos, tanto coronados por el éxito como abocados al fracaso, para modificar la conducta de los profesores mejor intencionados. Pero el sexismo patente, para quienes pueden reconocerlo como tal, es menos corrosivo para el espíritu de las alumnas que el encubierto, que se muestra con detalle en: "The Classroom Climate", la práctica sexista que "funciona por debajo". ¿Qué hay que hacer con *eso*?

* "Lo negro es hermoso" o "bello". (*N. del T.*)

27 "Fenoménicamente, no seríamos capaces de reconocer *qué* revela el humor y *cómo* lo revela, si lo que revela hubiera que compararlo con lo que el *Dasein* conoce, sabe y cree 'al mismo tiempo' cuando tiene ese humor". Martin HEIDEGGER: *Being and time* (trad.: MACQUARRIE y ROBINSON), Nueva York: Harper & Row, 1962, pág. 173. Véase también la sección 29, págs. 172-179. (Trad. cast.: *El ser y el tiempo.* Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1989, 7.ª ed.)

Antes de nada, podemos ofrecer copias de informes como "Classroom Climate" a todos nuestros colegas y alumnos. Podemos obligarnos a mantenernos al día en las investigaciones relevantes. Quienes estén preparadas para realizar esas investigaciones pueden hacer sus propias aportaciones. Podemos grabar nuestras clases en vídeo. En los foros públicos, podemos discutir cómo esas formas sutiles de menospreciar al estudiante —varón o mujer, blanco o no blanco— que es "Otro" pueden convertirlo en inferior. Podemos animar a nuestras escuelas, con independencia de su nivel, a que patrocinen este tipo de sesiones e inviten a asistir a su profesorado y alumnado. Las estudiantes se quejan con frecuencia del sexismo de algunos docentes; es raro que se las pueda persuadir de que hagan algo para detener esas conductas. A veces, he escrito cartas, redactadas con la máxima educación, a esos profesores, tratando de articular lo que tanto desconcierta a algunas alumnas suyas. No obstante, las estudiantes son más tímidas de lo que debieran; hay que capacitarlas para que luchen en su propio nombre. Necesitan algo que les dé seguridad suficiente —quizá mediante políticas que aún no se han inventado— de que sus quejas sobre la práctica de un profesor no tienen por qué traducirse de forma inexorable en unas notas más bajas o en falta de colaboración. Pero esto tiene sus riesgos. Con frecuencia, *se* castiga a las estudiantes "molestas". Los profesores forman una piña y no siempre puede garantizarse la confidencialidad de las quejas de las alumnas. También ellos necesitan protección de la malicia o la paranoia ocasional de sus alumnos. Muchas personas se sentirán molestas a causa de ese incremento de la vigilancia; yo misma temo que una conciencia más viva al respecto convierta nuestros centros en *gulags*, en los que todo el mundo tema a los informadores. Pero no hacer nada en absoluto es igualmente inaceptable. Aunque no podamos ignorar las quejas de nadie, yo misma prefiero una práctica metapedagógica que estimule la discusión general sobre el sexismo encubierto en una atmósfera de civismo, una discusión en la que nadie sea chivo expiatorio y en la que todos puedan aprender algo. A pesar de la posibilidad de que se deriven riesgos e incomodidades para todos, nosotras incluidas —nunca debemos olvidar a qué nos dedicamos—, una pedagogía que "empiece a 'invertir el silencio femenino', a 'dar voz' y a valorar los escritos, las lecturas y los conocimientos de las niñas y de las mujeres"[28]. Hemos llegado muy lejos en las dos últimas décadas, pero no debemos permitirnos olvidar que la mayor parte de la pedagogía al uso mantiene, tanto de forma manifiesta como encubierta, un fuerte ascendiente patriarcal con respecto a lo que nuestra sociedad considera la "verdad" destinada a sus jóvenes[29].

[28] C. LUKE y A. LUKE: "Pedagogy", en J. M. SIMSON (Ed.): *The encyclopedia of language and linguistics*, Londres: Pergamon Press, 1993, pág. 566.

[29] Gran parte de este ensayo se basa en el Capítulo 6, "Shame and gender", de BARTKY: *Feminity and domination*, más largo y con un enfoque diferente. Quiero agradecer a Carmen LUKE su paciencia y su estímulo, así como su aguda ayuda editorial y teórica en la preparación de este manuscrito.

CAPÍTULO XI

La reconsideración de las ideas de "voz" y "experiencia" de la pedagogía crítica

Por Anneliese KRAMER-DAHL

Aunque se haya utilizado mucho la deconstrucción para desbaratar la puesta en escena textual del saber en disciplinas como la teoría literaria, la teoría social y la teoría cultural, hasta muy recientemente no se han aplicado sus poderosos recursos a la pedagogía y sus metadescripciones teóricas. Así, ha ido surgiendo un pequeño corpus de trabajos deconstructivos, realizado en su mayor parte por mujeres que se dedican a la alfabetización, en los que se plantean problemas profundamente perturbadores que cuestionan lo que decimos que estamos haciendo en nombre de la educación. Su centro de atención esta constituido por los textos que se engloban en la denominación de "pedagogía 'crítica' o 'liberadora'", una pedagogía que teoriza y trata de poner en práctica la educación alfabetizadora como una forma de potenciación social y política de quienes están silenciados en las instituciones escolares convencionales. Fundado en la idea de la enseñanza para la formación de una conciencia crítica (concienciación) del educador brasileño FREIRE, el proyecto de la pedagogía crítica, elaborado por teóricos de la educación como GIROUX, MCLAREN, SIMON, SHOR y otros, pretende abrir los espacios institucionales a los estudiantes marginados, con el fin de dar voz a su experiencia y desarrollar un análisis crítico de los sistemas sociales opresores para transformarlos de acuerdo con sus intereses.

No sorprende en absoluto que sean mujeres quienes hayan cuestionado las pretensiones de potenciación que encierran unos textos de carácter masculino muy marcado, dado que la alfabetización es un trabajo casi exclusivamente de mujeres que, como simples ejecutoras de teorías y *curricula* elaborados por hombres para ellas, tenían muy definidos sus posicionamientos e identidades por los individuos que controlaban su quehacer. En esta tradición emergente de interpretaciones deconstructivas de las pedagogas feministas, ELLSWORTH (1992) examina los discursos clave de la pedagogía crítica a la luz de su propia experiencia como profesora de una asignatura universitaria antirracista. GORE (1992), en su análisis foucaultiano del poder y la pedagogía, demuestra que estos discursos de potenciación operan como "regímenes de verdad", con sus tendencias normalizadoras y opresoras, como los discursos cuya "voluntad de

poder" muestra con tanta claridad. De modo parecido, LUKE (1992) señala el sujeto machista del Primer Mundo que crea consistentemente estos discursos y LATHER (1991) examina de qué modo aquellos presuntos intentos de potenciación mantienen y refuerzan las relaciones de dominio. En pocas palabras, estas autoras están de acuerdo en que, incluso si el objetivo de nuestro trabajo, como el de los enfoques críticos de la alfabetización, es la emancipación de los grupos hasta ahora marginados, tenemos que ser conscientes de que ese trabajo está abocado a ser, como en general los sistemas educativos, una forma de "disciplinar el cuerpo, normalizar la conducta y administrar la vida de las poblaciones" (RAJCHMAN, 1985, página 82), por utilizar expresiones foucaultianas. No obstante, también están de acuerdo en que, aceptando el reto que supone la deconstrucción para los discursos de la potenciación, su práctica es, en palabras de SPANOS (1987, pág. 12), "avanzada y crítica postmoderna", que no pretende destruir el trabajo hecho en nombre de la potenciación, sino ponerlo a prueba y revisarlo continuamente.

Cuando se aplican los recursos de la deconstrucción al discurso de la pedagogía crítica y los comparo con las particularidades de mis propios intentos de poner en práctica sus planes de potenciación, corro un riesgo considerable; después de todo, hasta hace muy poco, no se ha considerado a las mujeres como una fuente de saber suficientemente legítima para que se dediquen a reflexionar sobre su propia experiencia. Los teóricos conocidos desestimaron el trabajo de ELLSWORTH al respecto, en el que problematizaba los supuestos clave de la pedagogía crítica a la luz de su experiencia de enseñanza de una asignatura antirracista, tachándolo de movimiento táctico para "progresar en su carrera", de acto de rebelión de la "hija" para desacreditar a sus padres mediante la "prueba", considerada insuficiente, de su informe sobre el "fracaso" de su práctica (textos de GIROUX y MCLAREN, tal como los cita LATHER, 1991, págs. 45-47). Sin embargo, al mismo tiempo, dada la existencia de presentaciones concretas y redactadas en directo como la suya, mi intento de reflexión sobre mi propia experiencia que aparece a continuación requiere mucho menos valor. Es más, teniendo en cuenta el carácter conflictivo de los escritos que provocó, he descubierto que una forma de expresión menos combativa facilita un modo más productivo de mostrar los desacuerdos entre pedagogos que manifiestan encontrarse en el mismo bando de la lucha.

El ámbito concreto de enseñanza en el que he estado más implicada es el de una clase universitaria de introducción a la composición, en especial, la asignatura de redacción básica o de recuperación. Este contexto es el que mejor se presta para mi deconstrucción de las premisas y normas de la pedagogía crítica de la alfabetización, ya que ha guiado mi práctica en muchos aspectos. Comenzaré mi proyecto observando los tipos de prácticas curriculares que esta asignatura intenta desarrollar y sus propias premisas y objetivos, así como sus raíces en estructuras ideológicas más generales. Todo esto es fundamental para comprender las correcciones que propondré mas tarde, correcciones que no deben tomarse como otro modelo más de pedagogía crítica y menos como un conjunto de prescripciones para la práctica. De hecho, sólo tratan de ser una provocación para que reconsideremos a qué nos referimos cuando decimos que potenciamos a las alumnas y alumnos y les ayudamos a descubrir sus "voces".

Contextualización de las pedagogías tradicionales y alternativas de la redacción básica

Tanto la forma entonces dominante como la versión alternativa que estructuré de la asignatura de redacción básica sólo pueden comprenderse como respuestas complejas a un conjunto de circunstancias históricas y sociales. A continuación, revisaré brevemente algunas de ellas, que van desde los factores universitarios globales hasta los de carácter departamental, más modestos, en especial las jerarquías que configuraban el lugar ocupado entonces por las asignaturas de redacción y, más en concreto, las de redacción básica en la universidad. Por lo que se refiere a mi propio plan alternativo, también surgió, como veremos, como reacción a las tensiones y controversias que rodeaban los esfuerzos de la universidad en aquella época para promover la "equidad educativa". Al mismo tiempo, fue también el resultado de mi creciente interés por la teoría crítica postestructural y las pedagogías inspiradas en FREIRE, que cuestionaban una serie de premisas en las que se fundaban los enfoques dominantes de las clases de redacción básica.

Cuando ingresé como profesora de redacción del departamento de inglés de una importante universidad estatal de California, a finales de los años ochenta, me encontré atrapada en medio de una nueva "crisis de niveles". Al menos, a eso decían que nos enfrentábamos las comisiones educativas y la administración de la universidad, a cuyos miembros les gustan los discursos de crisis. Como es habitual, se consideraba debida a otro cambio de las características sociales de la población estudiantil. En esa época, los nuevos "iletrados" que "oscurecían las puertas" (COLLINS, 1993) de los campus de la *University of California* eran, en gran medida, estudiantes asiáticonorteamericanos, que ya constituían más del 40% de la población estudiantil de primer ciclo e iban en aumento. Además, estaba en marcha una nueva oleada de recortes de la plantilla permanente del profesorado. Como profesora de redacción, también me encontraba atrapada en medio de jerarquías y dicotomías que han ido cristalizándose, con el paso del tiempo, en los departamentos de inglés. En sus estudios históricos de la enseñanza de la escritura en los Estados Unidos, tanto ROSE (1985) como OHMANN (1988) muestran que el curso de redacción, en especial el dirigido a los alumnos de nuevo ingreso, se ha mantenido en una posición extraña en el *curriculum* de los estudios de lengua inglesa. Sin duda, con el declive del número de alumnos que se matriculan en la materia, los departamentos de inglés no tienen más remedio que mantener esta asignatura, ya que presta servicio a toda la universidad y suele estar generosamente financiada, lo que garantiza que los estudios de lengua inglesa no tengan que compartir el desgraciado destino de tantos departamentos de humanidades, que están constantemente a punto de desaparecer. Sin embargo, el profesorado de lengua inglesa considera que la enseñanza de la redacción a alumnos de primer ciclo es de categoría intelectual inferior y, en el mejor de los casos, sólo está dispuesto a ayudar en su impartición. Después de todo, esas profesoras y profesores se han preparado y han sido contratados como críticos literarios, con la misión de enseñar la lectura e interpretación minuciosa de la literatura a los pocos elegidos que tienen el tiempo libre suficiente para tolerar su consumo. Sin embargo, la redacción es un trabajo, consiste en preparar a todos a utilizar unas técnicas necesarias para sobrevivir en la universidad y en el mer-

cado laboral. No es, por tanto, una simple coincidencia que la enseñanza de la redacción se deje, en gran parte, en manos de un profesorado contratado temporalmente y a tiempo parcial, constituido en su mayor parte por mujeres. Tratándose de puestos que no son "de carrera", estas profesoras y profesores no tienen derecho a disponer de tiempo para investigar, pudiendo impartir más clases y más numerosas que el profesorado fijo. Por otra parte, no sólo se les niega la categoría que ostenta el profesorado fijo, sino que, como "trabajadores ocasionales" (COLLINS, 1993, pág. 170), gozan de muy poca autonomía con respecto al *curriculum* de sus asignaturas.

Cuando comencé a dar clase, las divisiones y las luchas no sólo se extendían por la universidad en general, enfrentándose los departamentos con la administración universitaria, el profesorado titular con el contratado temporalmente y los hombres con las mujeres. Incluso en el marco del *curriculum* de redacción, se separaba a los estudiantes tradicionales de los "no tradicionales", con frecuencia de *ESL* *, que suelen obtener puntuaciones bajas en el test de admisión, incluyéndolos en clases de redacción básica o de recuperación. En las clases normales de redacción, sometidas entonces a la creciente influencia de los enfoques socioconstructivistas de la composición, se hacía especial hincapié en familiarizar a los estudiantes con las convenciones discursivas de diversas disciplinas académicas, con la excepción de los profesores más tradicionales que, animados por las recomendaciones de los neoconservadores, como BLOOM, HIRSCH y el a la sazón secretario de educación, de mantener el canon, hacían que sus alumnos afrontaran lo que BLOOM (1987, pág. 62) llama "los grandes textos" de la civilización occidental o, al menos, de la cultura norteamericana. En cambio, las asignaturas de redacción básica se definían por "una ausencia y un proceso" (COLLINS, 1993, pág. 169).

Se decía que, dado que los estudiantes incluidos en las clases de redacción básica carecían de las técnicas del discurso académico, había que estimularlos primero a escribir narraciones de experiencias personales para que, después, poco a poco, fuesen redactando ensayos en los que tuvieran que adoptar una postura pública. Las razones aducidas para ello eran convincentes o, al menos, eso me parecieron entonces. El hecho de enfrentarlos con modelos de "buena prosa" o de los géneros típicos de la redacción propia de las distintas disciplinas, como se hacía en las clases normales, hubiera estimulado en los estudiantes una simple imitación irreflexiva de las formas y, dada su falta de preparación, hubiera magnificado la relativa ventaja de quienes hubiesen tenido contacto con esos tipos de textos con respecto a los alumnos de clases básicas. Si hubiese que tener el "texto de clase", éste sería el que los mismos estudiantes redactaran de acuerdo con las tareas de presentación de experiencias que se les encargaran. De acuerdo con la importancia concedida al crecimiento personal, los *curricula* de la asignatura de redacción básica defendían el uso del modelo de proceso de la redacción, afirmando que su insistencia en la expresión "libre" y "auténtica" ayudaría al autor sin experiencia a adquirir confianza en sí mismo y a superar su temor a utilizar sus propias opiniones, con independencia del derecho de los profesores a juzgar el grado de libertad y de autenticidad de las expresiones de los estudiantes.

* "English as a Second Language": "Inglés como segunda lengua". *(N. del T.)*

Iban apareciendo entonces las investigaciones sobre la redacción influidas por las teorías postestructuralistas del lenguaje, como la de BARTHOLOMAE (1985) y la de BIZZELL (1982), y su particular enfoque de la situación de los escritores principiantes, que nos llevaron a unos cuantos profesores y profesoras a reconsiderar el *curriculum* vigente en la asignatura. No se trataba sólo del cuestionamiento de ideas generales sobre la integridad de la experiencia, la "originalidad", la "autoría individual" y el "carácter natural" del acto de escribir, sino también de prácticas curriculares más concretas. ¿Hasta qué punto afronta un *curriculum* sin textos, de orientación puramente expresiva, los problemas de los estudiantes mal preparados y no pertenecientes a la generalidad de la población, sobre todo los relativos a la lectura y la redacción en otras clases? En cualquier asignatura académica, la redacción eficaz supone la construcción del texto propio y la respuesta crítica a otros textos precedentes, textos y estrategias de respuesta que los estudiantes de redacción básica, procedentes, por regla general, de los hogares y ambientes educativos menos privilegiados, cuyas prácticas lingüísticas poco tienen que ver con las académicas, no han tenido oportunidad de conocer.

Cada vez éramos más conscientes de que un *curriculum* exclusivamente centrado en la experiencia personal de los alumnos constituía una forma bastante problemática de responder al reto de su baja preparación. En vez de fomentar el cuestionamiento y la síntesis de las ideas de otros, no hacía más que reproducir las ideas de sentido común de los estudiantes (MCCORMICK, 1989; CHRISTIE, 1989). En consecuencia, la división efectuada entre la asignatura de redacción básica y la regular (que circunscribía la enseñanza de la redacción, que se valora mucho en el ámbito académico, a los alumnos en situación ya privilegiada y que, como en los institutos, seguía centrando la atención de los alumnos ya marginados en su experiencia cotidiana), era un medio evidente de garantizar la perpetuación de las diferencias de rendimiento de acuerdo con la raza y la clase social de los estudiantes y, por tanto, de las desigualdades con las que los alumnos habían ingresado en la universidad. Citando a COLLINS (1993, pág. 169), paradójicamente, "a los estudiantes que se definían como estructuralmente 'carentes', como necesitados de asignaturas especiales, de recuperación, se les daba el *curriculum* más 'suave', en el que las demandas discursivas de la institución se reducían al máximo y se otorgaba un lugar preferente a su experiencia". Al mantener este *curriculum* suave, benevolente, nos habíamos convertido, sin pretenderlo, en cómplices de una mayor marginación y estigmatización de nuestros alumnos de redacción básica.

BARTHOLOMAE y PETROSKY (1986), en sus orientaciones para la asignatura de redacción básica, señalan una forma de oponerse al uso de la enseñanza de la redacción como barrera defensora de las desigualdades. Defienden la enseñanza directa y explícita de las convenciones del discurso académico, esperando, así, reducir la distancia entre los alumnos de las asignaturas de redacción básica y los matriculados en las de carácter regular. De ese modo, según BARTHOLOMAE (1985, pág. 156), se enseña a los estudiantes "a hablar con la voz y a través de los códigos de quienes ostentan el poder y la sabiduría". Tal como lo plantean BARTHOLOMAE y PETROSKY, los documentos de experiencias personales dejan de ser fines en sí mismos, simples instrumentos para que sus autores adquieran autoconfianza, para convertirse en objetos de investigación orientada por los profesores. En las tareas dirigidas, se pide a los estudiantes que revisen sus textos

anteriores, tomándolos como "estudios de casos", en el contexto de los informes académicos habituales de este tipo de experiencias. Según BARTHOLOMAE y PETROSKY (1986, pág. 38), unas actividades como éstas "permiten que estos estudiantes marginados participen en un proyecto académico" y "les demuestran a ellos y a la universidad que esa participación es posible". Quizá sea más importante aún el hecho de que lleven a una modificación crítica de sus actitudes con respecto a los textos escritos, sobre todo los de los expertos, que suelen considerar que "hablan con una autoridad oracular" (BARTHOLOMAE y PETROSKY, 1986, página 38) y, en el mejor de los casos, habrán aprendido a escribir *con* ellos y no *frente a* ellos.

No obstante, en su intento de iniciar a los alumnos en las actividades discursivas de la universidad, el *curriculum* de BARTHOLOMAE y PETROSKY dejó de lado o, al menos, no desarrolló una cuestión importante relativa a una alfabetización orientada hacia la potenciación, consistente en hacer que esos alumnos desempeñaran un papel activo en el cuestionamiento y transformación de estas actividades. Por otra parte, al leer la crítica radical de la educación en Norteamérica efectuada por ARONOWITZ y GIROUX (1985), comencé a percatarme de que, a pesar del carácter laudable de la insistencia en la construcción social del conocimiento y en la alfabetización como socialización, unas pedagogías de este estilo conducen a unas intervenciones necesarias pero limitadas, porque, aunque están presididas por una conciencia clara de las asimetrías del poder y el saber y de los conflictos que de ella se derivan en el contexto de la clase, a menudo no llegan a reconocer los factores ideológicos similares que operan en las comunidades discursivas académicas, para cuya caracterización son igualmente importantes ciertos conceptos clave como "poder", "conflicto" y "diferencia". Con su creencia optimista de que el hecho de enseñar a los alumnos formas académicas de redacción y de creación de saber les ayudará a superar su problema de marginación académica, los especialistas en redacción como BARTHOLOMAE y PETROSKY pasan por alto que las comunidades discursivas suelen preocuparse más por impedir el acceso a nuevos miembros y por excluir nuevos saberes que por admitirlos o, al menos, creen que, desde el punto de vista pedagógico, es más eficaz ocultar a los estudiantes recién llegados cualquier signo de conflicto o disonancia en esas comunidades discursivas. En realidad, para los escritores principiantes es mucho más fácil acercarse a una práctica discursiva cuando se les presenta como algo fijo y unificado. Por otra parte, desde la perspectiva de la pedagogía crítica, la enseñanza de una práctica discursiva, académica o no académica, sin una crítica y un análisis culturales y minuciosos, refuerza las estructuras ideológicas dominantes de la cultura, haciendo, por tanto, mucho más difícil, si no imposible, la concienciación de FREIRE. Más en concreto, dice GIROUX (1983, pág. 219) que nuestros estudiantes, muchos de los cuales están sumergidos en una "cultura de silencio" y aceptan como algo natural sus posiciones sociales, tienen que aprender a redactar trabajos en el mundo, un mundo en el que "las prácticas sociales situadas en el marco de la clase social, el género y la raza configuran la experiencia cotidiana".

Los acontecimientos políticos recientes del campus y de la comunidad que lo rodeaba me pusieron de manifiesto con la máxima urgencia este último aspecto. En el invierno de 1986, los grupos antirracistas de profesores y estudiantes sufrieron un revés importante. A pesar de las manifestaciones que realizaron durante

un mes por toda la comunidad a favor de unas políticas estatales bilingües, la inmensa mayoría de las personas del estado de California votó a favor del memorando del "inglés oficial". Peor aún, los poderosos grupos de presión que defendían las leyes a favor de "sólo el inglés", que habían tenido éxito al solicitar el voto de la gente, también habían proclamado a los cuatro vientos su resentimiento hacia las políticas generales que "protegían" a los inmigrantes y a otras minorías. En las semanas siguientes a las votaciones, los portavoces estudiantiles asiáticos y chicanos del campus adoptaron la postura de exigir que se lanzaran programas comunitarios destinados a maximizar la conciencia de los problemas raciales y que las culturas históricamente silenciadas y sus saberes estuvieran representadas por igual en la educación norteamericana mediante la instauración de asignaturas de estudios asiáticonorteamericanos y chicanos, por ejemplo.

Estas manifestaciones de los estudiantes pertenecientes a las minorías y sus demandas me ayudaron a configurar por fin mi *curriculum* alternativo, que resaltaba las diferencias, las voces diversificadas y la posibilidad de que la educación llevara al reconocimiento de la propia cultura, en vez de a una aceptación ciega de "las cosas como son". En la articulación de sus fundamentos y sus objetivos, me estimularon los intentos de revisión que se estaban realizando en otras universidades, en especial los de HERRINGTON y CURTIS en la *University of Massachusetts*. Sensibilizada ante los problemas del crecimiento personal y de un *curriculum* socioconstructivista de redacción, tenía que desarrollar una asignatura alternativa de redacción básica que ayudara a los estudiantes a escribir su "experiencia" no como individuos aislados, destacando lo ahistórico y lo personal, ni como futuros miembros de comunidades discursivas, resaltando los aspectos apolíticos y universales de la construcción del conocimiento, sino la experiencia y los conocimientos construidos después en relación con la raza, el género, el idioma y la historia (p. ej., ELLSWORTH, 1992; MOHANTY, 1990); y de ahí su complejidad y frecuente volatilidad política. Reconceptualizada de este modo, la enseñanza eficaz de la redacción tenía que proporcionar a los estudiantes marginados "las herramientas que [les] permitan apropiarse de esas dimensiones de sus experiencias y de su historia que han sido suprimidas" (GIROUX, 1983, pág. 231), sin limitarse a consentir una interpretación del mundo social que durante mucho tiempo ha ido en contra de sus intereses. La apropiación de esta diversidad de experiencias e historias es particularmente importante para los estudiantes de las asignaturas de redacción básica cuando, según HERRINGTON y CURTIS (1990, páginas 490-491),

> nuestros escritores están en el llamado "margen", tanto académica como socialmente: académicamente, como alumnos de "redacción básica", y socialmente, como ciudadanos de color en una institución sobre todo blanca, angloeuropea, angloparlante y tradicionalmente cerrada a sus herencias culturales y lingüísticas... Al llevar sus diversas culturas y experiencias vitales del margen al centro de la asignatura —una tarea relativamente fácil—, podemos ayudarles a cruzar esa frontera académica o, quizá de modo más preciso, podemos empezar a erosionar esa falsa frontera y el impedimento para la educación, institucionalmente construido, que representa.

La forma de conseguir ese paso al centro consistía en "encontrar formas de trabajar con los estudiantes que les permitan la plena expresión de múltiples

'voces' comprometidas en un encuentro dialógico" (SIMON, 1987, pág. 380), estimulándoles a hablar de manera autoafirmativa sobre sus experiencias y diferencias y a investigar cómo habían sido configuradas éstas por sus propias posiciones sociales y las de los demás. De acuerdo con ello, "a la cultura occidental" y a sus textos no se les concedió "ningún lugar privilegiado" (ARONOWITZ y GIROUX, 1991, pág. 13). En cambio, la asignatura se centraba en textos de categorías diferentes, que representaban las historias, sueños y experiencias diversas de los estudiantes, permitiéndoles considerar las voces marginales, incluidas las suyas, como voces de autoridad.

Premisas problemáticas de mi aula potenciadora

Éste es el tipo de aula que estoy intentando crear para mis alumnos. Seleccioné textos de autores pertenecientes a las minorías, como *Hunger of Memory* de Richard RODRÍGUEZ, *The Woman Warrior* de Maxine Hong KINGSTONI, la obra *Family Devotions* de David HWANG y los cuentos cortos de Frank CHIN, textos que reflejan las experiencias diversificadas de mis estudiantes, como chicanos y asiáticonorteamericanos. Mediante estos modelos textuales, esperaba estimular a mis alumnos para que articularan sus propias experiencias en el diálogo con estos textos y con los demás, dando después el paso siguiente para proporcionarles un lenguaje de crítica que les permitiera interrogar críticamente los discursos que dan sentido a sus experiencias. Entonces no me di cuenta de que, a pesar de lo obvio que fuese el fundamento racional de estos objetivos, no lo eran tanto las premisas ideológicas subyacentes, muchas de ellas considerablemente problemáticas. Como señalé antes, había dado por supuesto, con HERRINGTON y CURTIS, que la tarea de llevar de la periferia al centro las diversas culturas y experiencias de los estudiantes era "relativamente fácil", pero, en la práctica, fue un proceso extremadamente complicado. Parece que mi error al adoptar esta visión tradicional del aprendiz como una especie de hoja en blanco es característica de la mayoría de los enfoques críticos de la alfabetización. Los enfoques freirianos suelen dar por supuesto que los alumnos son fundamentalmente "ingenuos", más o menos libres de conflictos y no personas cuyas subjetividades se han constituido de tal manera que hayan "interiorizado" las conductas consideradas normativas. A modo de ilustración, veamos la descripción que hace BARKLEY BROWN (1989, pág. 921) de sus propias prácticas pedagógicas enseñando la historia de las mujeres afronorteamericanas:

> ¿Cómo conseguir que nuestras alumnas superen años de inculcación de ideas con respecto a lo normativo? Tratando de pensar en estas cuestiones de mi ejercicio docente, he llegado a comprender que no constituye un simple proceso intelectual. No se trata sólo de una cuestión acerca de si hemos o no aprendido a analizar de cierta manera o de si las personas son capaces de intelectualizar diversas experiencias. También tiene que ver con llegar a creer en la posibilidad de diversas experiencias, varias formas de entender el mundo, diversos marcos de actuación, sin imponer, consciente o inconscientemente, la idea de la norma.

Aunque hubiera previsto este difícil proceso pedagógico de evaluar el centro y el margen, quedaban otras cuestiones fundamentales que requerían idéntica

consideración. Por ejemplo, a la luz de la descripción del panóptico y otras expresiones del poder disciplinario que hace FOUCAULT, ¿cómo podemos dar por supuesto que una práctica pedagógica que pide a los estudiantes que hagan pública la información sobre sus experiencias y culturas en presencia de otros les garantice siempre un lugar seguro e igualitario en el que hablar? En realidad, como destaca la obra de BERNSTEIN sobre la pedagogía invisible, una clase más "abierta" "estimula más [al estudiante] a hacer públicas" determinadas cosas, lo que hará que esté en mejor "disposición para [someterlo] a vigilancia y control, directos e indirectos" (1977, pág. 135). Es más, la defensa de esa práctica pasa por alto la cuestión de quién tiene la autoridad, en el aula, para juzgar qué tipo de experiencia es relevante y qué clase de interpretación de la misma es "correcta".

Esta ficción de la clase democrática con una pedagogía potenciadora será aún más difícil de mantener si tenemos en cuenta la perspectiva inminente de interrogación, efectuada en el lenguaje de la crítica, a menudo alienante, que probablemente amenace los valores y deseos de los alumnos y su disposición a manifestar abiertamente sus ideas y experiencias del mundo (véase una exposición detallada en ORNER, 1992). En mi propia clase, pude observar que, sobre todo entre los alumnos asiáticonorteamericanos de inmigración reciente, el "saber potenciador" que se les ofrecía suponía una amenaza a la estabilidad de su vida en el hogar y a su capacidad de adaptarse a la nueva cultura que los acogía. El planteamiento de cuestiones relativas a la desigualdad social y política en la universidad y en la comunidad en general no siempre reviste la misma importancia para ellos que para sus compañeros nacidos en Norteamérica. De hecho, a algunos les molestaba que se trataran constantemente estos problemas. Como escribió en su diario una alumna mía, una chinonorteamericana que había llegado no hacía mucho tiempo de Malasia: "Sé que, como chinonorteamericana, no recibo un trato igual, pero es mucho mejor que mi situación en Malasia. En esta clase, parece que nos dedicamos a acentuar lo malo de este país. ¡No entiendo por qué!" Otros, sobre todo dos estudiantes chicanos, que tenían un trabajo nocturno en un club de golf exclusivo para ejecutivos locales para costearse sus estudios universitarios, opinaban que extender la postura crítica sobre el racismo, que habían manifestado en los debates en clase, a las condiciones de trabajo, como yo les había animado a hacer, hacía casi imposible que pudieran seguir trabajando. LEWIS (1990, pág. 484), escribiendo sobre su propia experiencia de enseñanza de estudios sobre las mujeres, planteaba así esto mismo:

> No podemos esperar que los alumnos estén dispuestos a adoptar una postura política adecuada, verdaderamente antihegemónica, a menos que nos demos cuenta también de que nuestras prácticas y políticas feministas, en vez de aliviar la sensación de amenaza, la crean: la amenaza del abandono, la amenaza de tener que luchar en el contexto de unas relaciones desiguales de poder, la amenaza de la marginalidad psicológica, social, sexual, así como la económica y la política.

Más aún, en nuestra invitación a la interrogación crítica, surgen otras voces: ¿cómo puede darse esa interrogación crítica si sólo se autorizan en clase las voces y textos marginales? Como han señalado FREEBODY, LUKE y GILBERT (1991), sin una interpretación de esas voces y textos en relación con los más dominantes y canónicos, ¿cómo van a ponerse de manifiesto a los estudiantes las diversas

posturas y prácticas interpretativas? Además, es necesario conocer bien la tradición dominante de representación de lo marginal para comprender las limitaciones que rodean toda tentativa de representación de sus experiencias de las personas marginadas, incluidos nuestros alumnos. Además, si consideramos esos factores, ¿qué podemos decir del método analítico, del "lenguaje de la crítica", que, como profesoras y profesores transformadores de la pedagogía, se supone daremos a nuestros estudiantes para que manifiesten en sus textos las deformaciones ideológicas? ¿Este método de análisis es verdaderamente neutral o está "diseñado para revelar y ordenar el asentimiento" (BUCKINGHAM, 1986, pág. 43) a estas revelaciones? En este último caso, la profesora o profesor radical puede darles, paradójicamente, otro esquema controlador de interpretación, que impone a los estudiantes las respuestas "correctas", si bien en nombre de la potenciación, convirtiéndolos, una vez más, en objetos de lo que el mismo FREIRE rechazaba como "educación de banco", receptores pasivos de la iluminación ideológica de la profesora o profesor, en este caso (LATHER, 1991, pág. 137). Si consideramos con detenimiento todas estas cuestiones, resulta evidente que la pedagogía crítica y sus profesores frecuentemente sobreestiman sus posibilidades transformadoras, porque asumen con demasiada facilidad que el hecho de garantizar a los estudiantes marginados y a los textos de autores marginados un espacio igual, si no exclusivo, para hablar en el aula y estimular el diálogo crítico en clase, facilitará de alguna manera la alteración de un mundo social cuyas instituciones controladoras siguen extrayendo gran parte de su fuerza de la callada eficacia con la que aseguran unas pautas sistemáticas de ventajas y exclusiones.

Aunque estas cuestiones merecen mucha más atención de la que puedo dedicarles en este contexto, todas ellas inciden críticamente en las ideas de "experiencia" y "voz", que examinaré con más detenimiento en los apartados siguientes. Cuando no se teoriza sobre ellas, como ocurría en mi clase, estas ideas son muy problemáticas. Sin duda, la autorización de sus experiencias marginales puede constituir una forma fundamental de potenciación de los estudiantes, pero es más frecuente que esta autorización se circunscriba al nivel de las actitudes, interpersonal, convirtiendo la clase liberadora en cómplice de una falsa metafísica de presencia. La experiencia se entiende como una ventana transparente abierta sobre la realidad y no como el producto de nuestra inserción en unas prácticas y discursos particulares que se ponen a nuestra disposición en momentos y lugares concretos, conceptualización ésta en la que insisten los trabajos postestructuralistas sobre el lenguaje y la subjetividad. No es fácil que los estudiantes entiendan la experiencia en este sentido discursivo y no esencialista y aún menos si la clase separa efectivamente a los alumnos y los textos de las minorías de los anglosajones dominantes, como sucedía en la mía.

La insistencia en el carácter fundamental de las experiencias de los grupos minoritarios, tanto de los estudiantes como de los textos, sobre las que se leía y escribía llevó a exclusiones, pues silenció rápidamente a aquellos cuyas experiencias se parecían a las de los grupos dominantes, es decir, a los alumnos anglonorteamericanos ocasionales y a los estudiantes europeos de inglés como segunda lengua incluidos en la clase y los textos más canónicos que tenían en sus listas de referencias los alumnos de otras clases de redacción. Para los estudiantes, mi pedagogía creó una situación de clase en la que, utilizando la expresión de FUSS (1989), cada "uno derribaba" al otro en la escala de opresión. Los

estudiantes minoritarios se consideraban como los únicos que poseían un "conocimiento desde dentro" superior de opresiones "auténticamente" experimentadas, relegando a los estudiantes blancos a la categoría marginal de observadores, sin posibilidad de aportar contribución legítima alguna (véase también: LUKE, 1994). Aunque se producían los momentos ocasionales de satisfacción ambivalente en los que, en la clase, se "daba la vuelta a la tortilla", reinterpretándose de repente el carácter marginal de los estudiantes como el discurso más privilegiado y dominante, también se reconocía que este paso al centro se situaba en un espacio diferente del que ocupaban los estudiantes blancos y separado del mismo. Aún más importante es el efecto de esta postura de oposición de la clase liberadora que ha caracterizado MOHANTY (1990, pág. 195):

> Potencialmente, esta estructura binaria implícita [los estudiantes de las minorías frente a los alumnos blancos] impide la comprensión de la coparticipación, que deben tomarse muy en serio los estudiantes, con el fin de comprender la "diferencia" en un sentido histórico y de relación. La coparticipación alude a la idea de que todos nosotros... compartimos determinadas historias, así como ciertas responsabilidades: las ideologías de raza definen tanto a las personas blancas como a las negras, igual que las ideologías de género definen tanto a las mujeres como a los hombres. Por tanto, aunque la "experiencia" constituya un centro de atención capacitante en el aula, si no se entiende explícitamente como histórica, contingente y resultado de una interpretación, puede coagularse en unas posiciones petrificadas, binarias y psicologicistas.

En mi clase, la política jerárquica de identidad no sólo llegó a separar a los estudiantes minoritarios de los blancos, sino que incluso estableció diferencias entre algunos alumnos minoritarios. Sobre todo cuando había un único representante de alguna raza o grupo étnico en el aula, lo más característico de su identidad, lo más perceptible, generalmente se convertía, cual sinécdoque, en representación del todo (FUSS, 1989, pág. 116). Por ejemplo, el estudiante japonés norteamericano queda reducido a su "carácter japonés norteamericano". Las "diferencias" específicas (de personalidad, historia, idioma) de un etíope norteamericano pueden llegar a representar la diferencia del colectivo afronorteamericano, reforzándose de este modo la comprensión de la experiencia en términos individualistas y esencialistas.

Hubiéramos podido plantearnos como problema la tendencia a homogeneizar la experiencia de las minorías si hubiésemos examinado con mayor detenimiento cómo se interpretaban en nuestros textos las identidades culturales de las minorías, sobre todo si hubiéramos comparado escritos asiáticonorteamericanos contemporáneos con textos convencionales de autores blancos. Por ejemplo, si leemos a Maxine Hong KINGSTON o a David HWANG y los comparamos con los discursos de los cuentos cortos de Willa CARTER, en los que aparecen personajes chinonorteamericanos, vemos que esos autores recientes interpretan las experiencias de las personas pertenecientes a las minorías como momentos cambiantes, contingentes, inestables, frente a la postura de CARTER, con su oposición binaria con respecto a la población dominante.

Asimismo, se demostró que mi decisión de "fulminar" los textos de autores blancos, a causa de sus "sesgos" en contra de las experiencias de las minorías o su silencio al respecto, era también problemática por otras razones. Aunque, en un primer momento, mis alumnos disfrutaron con la relevancia del material y la

facilidad con la que podían interactuar con él, en conjunto no respondieron de forma positiva a esa exclusión. Al principio, pensé que sus reacciones negativas se debían sólo al hecho de que, como "hirschianos naturales" (BACON, 1993), intentaban iniciarse en la cultura pública dominante. Sin embargo, al incitarlos más, descubrí que unos cuantos sentían que durante mucho tiempo habían sido víctimas de su "carácter ajeno", con frecuencia en las clases del instituto dirigidas por profesores blancos, que resaltaban e, incluso, convertían en polo de atención la cuestión de la raza (p. ej.: "en mi último curso de instituto, nos hicieron realizar unos trabajos sobre la gente que vive en las barcas, y sus problemas de aculturación aquí, por el solo hecho de ser yo un vietnamita norteamericano"), estaban deseando asumir la "base común", haciendo hincapié en que su experiencia se caracterizaba por la "diferencia en la identidad". Algunos estudiantes chinonorteamericanos nacidos en los Estados Unidos llegaron a objetar con vehemencia lo que consideraban una selección paternalista de lecturas que trataban los orígenes culturales asiáticos de los que querían alejarse, a diferencia de los nacidos en el extranjero, para que se los considerara auténticos norteamericanos. Traduciendo sus reacciones en términos muy teóricos, para ellos, esta clase de redacción básica no era sino otra "bolsa de diferencia y de caracterización como ajenos", creada por los individuos dominantes para prolongar su marginación (RADHAKRISHNAN, 1987).

Al reflexionar ahora, me parece muy revelador que, incluso entre los críticos literarios y los especialistas en redacción, sean, por regla general, los de la cultura dominante quienes, en beneficio de los marginados, defiendan la diversidad obligatoria con fines de potenciación, mientras los mismos marginados se muestran reacios a aceptar tales desarrollos. Por ejemplo, SÁNCHEZ (1987) advierte que el aplauso acrítico de todos los esfuerzos realizados por las universidades en sus programas y asignaturas para incorporar las cuestiones de la diferencia y la diversidad supone correr el riesgo de idealizar lo que, con frecuencia, está motivado por la intención de seguir desarrollando "el negocio como de costumbre" ante los problemas abrumadores planteados por la cambiante demografía de sus poblaciones estudiantiles. Más en concreto y con respecto a la cuestión de la representación de la experiencia en los textos curriculares, Elizabeth FOX-GENOVESE (1986), una crítica literaria afronorteamericana, sostiene que sacrificar los "clásicos de la tradición euronorteamericana" en beneficio de textos de autores pertenecientes a las minorías suele ser, con mayor frecuencia que lo contrario, un "intento liberal mal orientado" de hacer más relevantes las asignaturas para los estudiantes:

> Es muy probable que nuestros alumnos se sientan colonizados en relación con esa cultura occidental de elite que ha constituido la columna vertebral de nuestra educación humanística. Por decirlo de alguna manera, se está pidiendo a las mujeres y a los estudiantes pertenecientes a minorías, sobre todo, que miren el cuadro de otro y lo reconozcan como su imagen especular. Desprendernos del canon no resuelve mejor su problema que la eliminación de toda huella de la tecnología occidental resuelve los problemas de los pueblos coloniales. Desde cierta perspectiva, prescindir de las historias y culturas recibidas no hace sino empeorar las cosas, porque, si no incluimos una dosis importante de la historia de las elites masculinas, ¿cómo explicamos que las mujeres y los miembros de las minorías no estén dirigiendo el mundo? Una de las tareas más difíciles a las que se enfrentan quienes han sido excluidos de

los pasillos del poder político e intelectual consiste en aceptar la historia de su opresión o exclusión y transformarla en la base de la acción futura.

(FOX-GENOVESE, 1986, págs. 136-137.)

Es más, para los estudiantes, el modo más directo de reconocer que los textos de las minorías describen la experiencia de forma diferente consiste en verlos al lado de textos propios de la formación dominante. De hecho, cuando se comparan las formas de producir y recibir esos textos, los estudiantes pueden llegar a aceptar una redefinición de la experiencia en el sentido de una interpretación verbal continua de la subjetividad. En otras palabras, pueden ver que las minorías redactan e interpretan la experiencia de forma diferente porque viven su vida tal como está socialmente categorizada, como chicanos, chinonorteamericanos o cualquier otra, y porque sus textos circulan y se interpretan de forma diferente de los firmados por escritores anglonorteamericanos.

Igual que "experiencia" es un término político fundamental en la formulación de una pedagogía crítica, también lo es el de "voz" y, como demuestra convincentemente ORNER (1992), las exhortaciones de los profesores transformadores para que los estudiantes "descubran sus propias voces" (FREIRE y GIROUX, 1989, página VIII) se fundan en los mismos supuestos epistemológicos esencialistas. Los seguidores de FREIRE dan por supuesto que, al manifestar sus "voces auténticas", quienes han sido silenciados por las prácticas pedagógicas tradicionales y la cultura dominante pueden hacerse oír y convertirse en "autores de su propio mundo" (SIMON, 1987, pág. 380). Por supuesto, las razones aportadas para solicitar estas voces auténticas son radicalmente diferentes de las que ofrecen las pedagogas y pedagogos progresistas de la alfabetización, dado que el compromiso social y político del plan de una enseñanza liberadora es, según afirman, mucho más fuerte. No obstante, ambos tienen en común el hecho de prescindir de un examen de la metáfora misma, tomada como una forma de por sí evidente de describir el desarrollo ético e intelectual. Ahora bien, teniendo en cuenta la teoría postestructural de la subjetividad, ¿puede seguir considerándose que el proceso que trata de iniciar la pedagogía crítica consista en que los estudiantes "descubran" una voz que ya está ahí, independiente y preexistente? ¿No es más adecuado considerarlo como un proceso de "configurar una voz" a partir de los ambientes discursivos en los que han sido insertados los estudiantes (véase FINKE, 1993)?

Admitamos que, a diferencia del discurso progresista, el de la pedagogía crítica reconoce la posibilidad de que cada alumno ubique en sí mismo diversas voces auténticas, pero esta corrección orientada a la pluralización "pierde de vista el carácter contradictorio y parcial de todas las voces" (ELLSWORTH, 1992, página 104). ELLSWORTH aporta esta explicación más amplia:

[La pedagogía crítica] no afronta el hecho de que la voz de un estudiante ya es una intersección "denterosa" y a menudo contradictoria de voces constituidas en torno al género, la raza, la clase social, la capacidad, el carácter étnico, la orientación sexual y la ideología. Tampoco se ocupa del hecho de que las particularidades del contexto histórico, la biografía personal y las subjetividades se dividan entre el consciente y que el inconsciente convertirá necesariamente cada expresión de la voz del estudiante en parcial y predicada en la ausencia y la marginación de las voces alternativas.

(ELLSWORTH, 1992, pág. 103.)

La situación de mi clase de redacción básica era muy similar a la descrita por Ellsworth: su posicionamiento complejo y contradictorio hacía muy difícil a algunos de mis alumnos "expresar plenamente sus múltiples voces" (Simon, 1987, página 380), especialmente, como señalé antes, en esa especie de "encuentros dialógicos", confiados y comprometidos, que los pedagogos críticos imaginan en la clase liberadora. Algunas de mis alumnas coreanonorteamericanas se mostraban reacias a unir sus voces a las de sus compañeros coreanonorteamericanos porque eso suponía subordinar la opresión de género que sentían de forma muy marcada en su subcultura minoritaria. Aunque esta opresión de género las unía con sus compañeras chicanas, éstas hablaban con las primeras en contadas ocasiones porque suponía la amenaza de silenciar la opresión racial que sentían como hispanonorteamericanas con respecto a las "minorías modelo" asiáticonorteamericanas. Por otra parte, a mis dos alumnos internacionales, procedentes de Centroamérica, les resultaba difícil unirse a sus compañeros hispanos nacidos en Norteamérica porque eso privilegiaría las preocupaciones étnicas con el resultado de marginar su opresión como pueblos sometidos al imperialismo de los Estados Unidos.

Quizá sea aún más problemático el elemento de falta de sinceridad que aparece cuando los profesores liberadores afirman que conceden un espacio igual a las diversas voces y culturas de los estudiantes. ¿Es automática la afirmación de estas voces o se debe a nuestro compromiso con la diversidad y la tolerancia que se predica partiendo de la aceptación de ciertos valores e ideales? Más en concreto, como señalan Kalantzis y Cope (1993, págs. 53-57), ¿con qué facilidad puede la pedagogía crítica "dar voz a culturas que invierten la autoridad textual o que elevan a los profesores a la categoría de fuentes del saber educativo? Si cualquier cultura o punto de vista es tan bueno como los demás, ¿cómo se trata a las culturas que mantienen tradiciones de sexismo y de racismo?" Es evidente que, cuando nos enfrentamos con estas cuestiones, advertimos que privilegiamos ciertos tipos de voces en detrimento de otros y que, en realidad, "queremos que nuestros estudiantes configuren un determinado tipo de voz que se corresponda con nuestros deseos" (Finke, 1993, pág. 17) como profesores liberadores. Los educadores críticos nos piden que invitemos a nuestros alumnos a que utilicen sus diarios, aún no disciplinados, o sus respuestas personales iniciales a los textos como una herramienta generadora, pero insisten, con un gesto paternalista, en que, más adelante, hace falta elaborar esas confesiones y narraciones iniciales y estimular la "interrogación crítica" de las mismas (Giroux y Simon, 1989, página 231).

De acuerdo con la pedagogía crítica, sólo entonces puede producirse la potenciación. Equipados con un "lenguaje de crítica", que se supone hemos tenido que proporcionarles nosotros, como profesores transformadores, nuestros alumnos estarán manifiestamente dispuestos a destruir "las falsas atracciones y mitos" (Giroux, 1983, pág. 213) y a reemplazar sus narraciones "mistificadas" iniciales por otras "políticamente correctas". Cuando hayamos proporcionado estas herramientas de análisis crítico a nuestros estudiantes, como haría Giroux (1988, página 165), "el discurso de autoridad impuesto y recitado" será sustituido por una voz "capaz de hablar con sus propios términos, una voz capaz de escuchar, repetir y cuestionar los mismos fundamentos del saber y el poder". Ahora bien, si damos a este escenario otra interpretación, más escéptica, basada, en esta oca-

sión, en la deconstrucción, que trate de poner de manifiesto que nuestros movimientos intervencionistas como profesores están siempre inspirados por nuestros propios intereses sociales, políticos y personales, a pesar de los deseos que tengamos de convertir a nuestros estudiantes en agentes críticos, ¿qué ocurre? Este tipo de interpretación reconocería la realidad material que rodea la producción de esas voces potenciadas en el aula. Tendría en cuenta la posibilidad de que cuanto se ofrece en nombre de la potenciación se convierte con facilidad en otro "discurso de autoridad, impuesto y recitado". Es decir, construidas bajo nuestra atenta mirada, las respuestas de los estudiantes que, como profesores, suscitamos y autorizamos nosotros como voces "capaces de hablar con [sus] propios términos" (GIROUX, 1988, pág. 165), con frecuencia no son más que los intentos satisfactorios de nuestros alumnos, inconscientes incluso, de aprender el "pensamiento del grupo" en el aula y prever las aperturas "ideológicamente correctas" que el profesor quiere oír.

Una pedagogía poscrítica y alternativa de la redacción

En la narración precedente de mi propia investigación de una práctica alternativa, he intentado demostrar que los problemas curriculares que afrontamos en nuestras clases de redacción básica son el resultado de unos problemas y antagonismos políticos profundamente enraizados. También he querido demostrar que no pueden resolverse de forma adecuada esos problemas y antagonismos con una práctica contraria que, en nombre de la potenciación, redefine de manera imperceptible lo que deben hacer la redacción, los escritores principiantes y sus profesores transformadores. El problema radica en que seguimos asumiendo, parafraseando a DONALD (1989, pág. 28), que si sólo enseñamos a los estudiantes a responder a los textos y a escribir sobre ellos adecuadamente (cualesquiera que sean el tipo de redacción, los textos y el significado de "adecuadamente"), "de alguna manera, produciremos una subjetividad determinada" que "a su vez, conducirá a [nuestros] fines sociales deseados". Por supuesto, el tipo de subjetividad que favorecemos en nuestras clases puede variar —el ciudadano culturalmente letrado, el individuo de voz auténtica, el miembro eficazmente socializado de una comunidad discursiva académica o, como en mi caso, la voz potenciada de las minorías— y, con él, los fines sociales deseados, que van desde la integración o el crecimiento y la independencia personales, pasando por la movilidad ascendente, hasta la liberación y la transformación.

Como plan alternativo, la pedagogía crítica de la alfabetización se encuentra más cómoda con las prácticas de la ideología crítica, con una lógica binaria que se centra en el desenmascaramiento de las deformaciones de algún "otro", ya sean los planes de redacción tradicionalistas, progresistas o socioconstructivistas apolíticos. Al mismo tiempo, la pedagogía crítica rehúsa admitir su propio "régimen de verdad" (GORE, 1992, pág. 63), insistiendo en que sus profesores transformadores han actuado de algún modo para evitar la misma política de poder que tan astutamente pueden señalar en las pedagogías dominantes. Con el fin de contrarrestar con eficacia el discurso y las prácticas dominantes, nuestra pedagogía debe, citando a WILDEN (1980, pág. VII), "ser de un tipo lógico superior al de aquélla a la que se opone". Es decir, debe ir más allá, reemplazando un tipo

de discurso sobre la redacción por otro. En un sentido similar al de la descripción de una pedagogía reconceptualizada de la lectura de BAKER y LUKE (1991), hay que poner en primer plano los discursos y prácticas de la redacción como objeto de la pedagogía de la redacción.

Un metagesto de este tipo supone desnaturalizar el funcionamiento de las clases de redacción básica y sus prácticas pedagógicas como tecnologías culturales en la producción de los discursos preferidos sobre la redacción y las posturas de redacción preferidas para su adopción por los estudiantes. Más en concreto, en mi asignatura de redacción básica, mi responsabilidad consiste en hacer que mis alumnos tomen conciencia de que tanto los textos que leemos como los debates orales y escritos que sobre ellos realizamos en clase están situados en un marco de referencia. La mejor forma de conseguir esto consiste en presentarles textos que se opongan y formas enfrentadas de escribir sobre los textos, porque permite la desnaturalización de las posturas de lectura y escritura y de las descripciones de experiencias y de voces. Sólo entonces pueden darse cuenta los estudiantes de que: 1) lo que se admite como escritos de las minorías en el canon ampliado y, en consecuencia, en clase es, inevitablemente, una invención con fundamento discursivo de una identidad cultural minoritaria, y 2) lo que, en nuestra clase, se considera redacción efectiva sobre estos textos no es un producto natural, sino autorizado por nosotros, los profesores, las pedagogías que defendemos y las interacciones diarias en torno a los textos escritos que proponemos y legitimamos.

Bibliografía

ARONOWITZ, S. y GIROUX, H. (1985): *Education under siege.* South Hadley, MA, Bergin and Garvey.

— (1991): *Postmodern education: Politics, culture and social criticism.* Minneapolis, MN, University of Minnesota Press.

BACON, J. (1993): "Impasse or tension? Pedagogy and the canon controversy". *College English,* 55(5), págs. 501-514.

BAKER, C. y LUKE, A. (1991): "Discourses and practices: A postscript". En C. BAKER y A. LUKE (Eds.), *Towards a critical sociology of reading pedagogy* (págs. 257-268). Amsterdam, Benjamins.

BARKLEY BROWN, E. (1989): "African-American women's quilting: A framework for conceptualizing and teaching African-American women's history". *Signs,* 14(4), págs. 921-929.

BARTHOLOMAE, D. (1985): "Inventing the university". En M. ROSE (Ed.), *When a writer can't write* (págs. 134-165). Nueva York, Guilford.

— y PETROSKY, A. (1986): *Facts, artifacts and counterfacts.* Upper Montclair, NJ, Boynton Cook.

BERNSTEIN, B. (1977): *Class, codes and control,* vol. 3. Boston, Routledge and Kegan Paul. (Trad. cast.: *Clases, códigos y control. Vol. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas.* Madrid, Akal, 1988.)

BIZZELL, P. (1982): "College composition: Initiation into the academic discourse community". *Curriculum Inquiry,* 12(2), págs. 192-207.

BLOOM, A. (1987): *The closing of the American mind.* Nueva York, Simon & Schuster. (Trad. cast.: *El cierre de la mente humana.* Barcelona, Plaza & Janés, 1989.)

BUCKINGHAM, D. (1986): "Against demystification: A response to *Teaching the media*". *Screen,* 27, págs. 80-95.

CHRISTIE, F. (1989): "Language development in education". En R. HASAN y J. R. MARTIN (Eds.), *Language development: Learning language, learning culture* (págs. 152-198). Norwood, NJ, Ablex.
COLLINS, J. (1993): "'The troubled text': History and language in American university basic writing programs". En P. FREEBODY y A. WELCH (Eds.), *Knowledge, culture and power* (páginas 162-186). Londres, Falmer Press.
DONALD, J. (1989): "Beyond our ken: English, Englishness, and the national curriculum". En P. BROOKER y P. HUMM (Eds.), *Dialogue and difference: English into the nineties* (páginas 13-30). Londres, Routledge.
ELLSWORTH, E. (1992): "Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of criticl pedagogy". En C. LUKE y J. GORE (Eds.), *Feminism and critical pedagogy* (págs. 90-119). Nueva York, Routledge.
FINKE, L. (1993): "Knowledge as bait: Feminism, voice and the pedagogical unconscious". *College English,* 55(1), págs. 7-28.
FOX-GENOVESE, E. (1986): "The claims of a common culture: Gender, race, class and the canon". *Salmagundi,* 72(2), págs. 131-143.
FREEBODY, P.; LUKE, A. y GILBERT, P. (1991): "Reading positions and practices in the classroom". *Curriculum Inquiry,* 21(4), págs. 435-457.
FREIRE, P. y GIROUX, H. (1989): "Pedagogy, popular culture and public life: An introduction". En H. GIROUX y R. SIMON (Eds.), *Popular culture, schooling and everyday life* (págs. VII-XII). Nueva York, Bergin and Garvey.
FUSS, D. (1989): *Essentially speaking.* Nueva York, Routledge.
GIROUX, H. (1983): *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition.* South Hadley, MA, Bergin and Garvey. (Trad. cast.: *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición.* México, Siglo XXI, 1992.)
— (1988): *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age.* Minneapolis, MN, University of Minnesota Press. (Trad. cast.: *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna.* México, Siglo XXI, 1993.)
GIROUX, H. y SIMON, R. (1989): "Schooling, popular culture and a pedagogy of possibility". En H. GIROUX y R. SIMON (Eds.), *Popular culture, schooling and everyday life* (páginas 219-235). Nueva York, Bergin and Garvey.
GORE, J. (1992): "What we can do for you! What can 'we' do for 'you'? Strugling over empowerment in critical and feminist pedagogy". En C. LUKE y J. GORE (Eds.), *Feminisms and critical pedagogy* (págs. 54-73). Nueva York, Routledge.
HERRINGTON, A. y CURTIS, M. (1990): "Basic writing: Moving the voices on the margin to the center". *Harvard Educational Review,* 60(4), págs. 489-496.
KALANTZIS, M. y COPE, B. (1993): "Histories of pedagogy, cultures of schooling". En B. COPE y M. KALANTZIS (Eds.), *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing* (páginas 38-62). Londres, Falmer Press.
LATHER, P. (1991): *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmoderm.* Nueva York, Routledge.
— (1992): "Post-critical pedagogies: A femenist reading". En C. LUKE y J. GORE (Eds.), *Feminisms and critical pedagogy* (págs. 120-138). Nueva York, Routledge.
LEWIS, M. (1990): "Interrupting patriarchy: Politics, resistance and transformation in the feminist classroom". *Harvard Educational Review,* 60(4), págs. 467-488.
LUKE, C. (1992): "Feminist politics in radical pedagogy". En C. LUKE y J. GORE (Eds.), *Feminisms and critical pedagogy* (págs. 25-53). Nueva York, Routledge.
— (1994): "Women in the academy. The politics of speech and silence". *British Journal of Sociology of Education,* 15(3), págs. 211-230.
MCCORMICK, K. (1989): "The cultural imperatives underlying cognitive acts". *Reading-to-Write Report* 9. Berkeley, CA, Center for the Study of Writing.

McLAREN, P. (1988): "Schooling the postmodern body: Critical pedagogy and the politics of enfleshment". *Journal of Education,* 170(1), págs. 53-83.
MOHANTY, C. T. (1990): "On race and voice: Challenges for liberal education in the 1990s". *Cultural Critique,* 14 invierno, págs. 179-206.
OHMANN, R. (1988): *The politics of letters.* Middlesbury, CT, Wesleyan University Press.
ORNER,M. (1992): "Interrupting the calls for student voice in 'liberatory' education". En C. LUKE y J. GORE (Eds.), *Feminisms and critical pedagogy* (págs. 74-89). Nueva York, Routledge.
RADHAKRISHNAN, R. (1987): "Culture as common ground: Ethnicity and beyond". *Melus,* 14(1), págs. 5-20.
RAJCHMAN, J. (1985): *Michel Foucault: The freedom of philosophy.* Nueva York, Columbia University Press.
ROSE, M. (1985): "The language of exclusion: Writing instruction at the university". *College English,* 47(3), págs. 341-359.
SÁNCHEZ, R. (1987): "Ethnicity, ideology and academia". *The Americas Review,* 15(1), páginas 80-88.
SIMON, R. (1987): "Empowerment as a pedagogy of possibility". *Language Arts,* 64(4), páginas 370-382.
SPANOS, W. (1987): *Repetitions: The postmoderm occasion in literature and culture.* Baton Rouge, LA, Louisiana State University Press.
WILDEN, A. (1990): *System and structure.* Londres, Tavistock. (Trad. cast.: *Sistema y estructura. Ensayos sobre comunicación e intercambio.* Madrid, Alianza, 1979.)

CAPÍTULO XII

La pedagogía jurídica como silencio o silencios autorizados

Por Zillah EISENSTEIN

La pedagogía se refiere a la enseñanza y, en consecuencia, al aprendizaje. Me centraré aquí en el modo de operar de la ley o las leyes como una pedagogía respaldada por la autoridad del Estado [1]. La pedagogía jurídica es, a la vez, sencilla *y* compleja. Está estructurada mediante silencios y ecuaciones sutiles.

El derecho nos enseña lo que es aceptable y lo que es sospechoso, lo que es correcto y lo que es erróneo, lo que es permisible y lo que no. Este marco epistemológico de oposiciones fundamenta la simplicidad de la ley y su fuerza. Estructura simultáneamente la división entre hombre y mujer mediante el silencio que privilegia los estándares masculinos blancos. Esta postura tendente a la exclusión presume la ausencia de las mujeres blancas y de las personas de color.

Nos hacen obedecer las leyes. Se supone que las leyes son imparciales, que son razonables, que son justas. En la mayoría de los casos, no se plantea el cuestionarlas ni discutirlas.

En cuanto tal, el derecho es una pedagogía de silencio y tranquilidad. Es una pedagogía de la autoridad del Estado. Pretende proteger y sostener.

Pero el derecho como discurso, como lenguaje de "poder", como "el" discurso autorizado de la sociedad, también se subvierte. El derecho democrático liberal promete igualdad. Cuando la igualdad se manifiesta excluyente, legitima la autocrítica. Entonces, el derecho es una pedagogía de privilegio y de discriminación por sexo y por raza *y* promete una práctica más radical. Trataré a continuación un argumento específico: el derecho, como pedagogía, establece un privilegio de género y con matices raciales *y* contiene también su propia subversión.

---

[1] Véase una exposición mucho más completa del carácter del derecho, marcado por el género, en: Z. EISENSTEIN: *The female body and the law* (Berkeley, University of California Press, 1989), sobre todo el capítulo 2.

Neutralidad, objetividad y la "naturaleza" del derecho

Se supone que el derecho, como el texto o la palabra, es desinteresado. Se supone también que el legislador juzga con imparcialidad, para equilibrar los intereses en juego de manera neutral y equitativa. Partiendo de esta postura, la ley autoriza lo que se entiende como correcto y erróneo, la verdad y la falsedad y el hecho y el valor. Presenta el poder como racional, justo e, incluso, neutral. Catharine MacKinnon califica esta presentación como "la carencia de punto de vista" de la ley: "La epistemología objetivista es la ley de la ley. Garantiza que la ley refuerce al máximo las distribuciones vigentes del poder cuanto más se adhiera a su propio ideal máximo de la justicia"[2].

Ronald Dworkin[3], desde un punto de vista diferente y con cierta ventaja, reconoce la fuerza de la ley para determinar lo correcto y lo equivocado. Afirma que la "idea" de que siempre existe una forma correcta y otra equivocada de hacer las cosas es algo "real" en la ley porque las personas lo creen así.

El punto de vista objetivista establece diversas oposiciones: verdadero frente a falso, correcto frente a equivocado, etcétera. No digo que no haya ocasiones en las que las cosas sean verdaderas o falsas ni correctas o equivocadas, sino que estas oposiciones no se distinguen con tanta claridad como suponen los positivistas legales y que esas distinciones no se basan en una verdad objetiva. El punto de vista objetivista toma como base de su epistemología unas demarcaciones rotundas en vez de contemplar los elementos opuestos en un continuo. La ley reconoce la dualidad y no la diversidad. En vez de reconocer la complejidad *dentro* de las relaciones entre lo verdadero y lo falso, lo correcto y lo erróneo, la ley construye oposiciones dicotómicas que niegan la complejidad. En el tribunal, las sutilezas no cuentan, sólo ganar o perder.

Aunque, con frecuencia, la mascarada de la neutralidad disfraza y deforma la representación del poder, también hace algo más. El discurso de la ley, que establece la idea de que la ley es neutral y equitativa, favorece, al mismo tiempo, la previsión de que la ley *ha de* ser neutral, aunque no sea así, y esta "idea" no se queda en el terreno de las ideas, sino que forma parte del discurso legal. Éste es el significado de la igualdad legal de los sexos: la ley debe ser neutral con respecto al sexo. Esta concepción plantea graves problemas, habida cuenta del discurso de la ley o discursos de las leyes, marcados ya por el género y la raza, pero la idea de que la ley debe ser neutral con respecto al sexo puede utilizarse para descentrar el falo blanco con su punto de vista objetivista y dualista[4].

A menudo, la supuesta objetividad de la ley se establece en y a través de la "ley o leyes de la naturaleza". Se supone que la naturaleza necesita la ley natural.

[2] C. MacKinnon: "Feminism, Marxism, method, and the state: Toward feminist jurisprudence", *Signs*, 8 (verano de 1983), pág. 645.

[3] R. Dworkin: *Taking rights seriously* (Cambridge, MA, Harvard University Press, 1977), pág. 290. (Trad. cast.: *Los derechos en serio.* Barcelona, Ariel, 1997, 4.ª ed.) Véanse también sus obras: *A matter of principle* (Cambridge, MA, Harvard University Press, 1985); *Law's empire* (Cambridge, MA, Harvard University Press, 1986) (trad. cast.: *El imperio de la justicia.* Barcelona, Gedisa, 1988) y *The philosophy of law* (Nueva York: Oxford University Press, 1977). (Trad. cast.: *Filosofía del derecho.* México, Fondo de Cultura Económica, 1980.)

[4] Véase una descripción detallada de los aspectos de carácter racial del género en: Z. Eisenstein: *The color of gender: Reimaging democracy* (Berkeley, University of California Press, 1994).

En esta perspectiva, los derechos naturales, que se derivan del "hombre" (blanco) natural, constituyen un dato abstracto. El carácter privilegiado de la naturaleza autoriza la ley natural, los derechos naturales, al "hombre" natural. La fuerza del significado de "natural" —una categoría presuntamente a priori— confiere a la ley su autoridad *dentro de* la sociedad. La naturaleza es desordenada y tempestuosa y, a la vez, armoniosa y racional. En el primer caso, la ley da sentido al desorden de la naturaleza y "la" suaviza. En el segundo caso, la naturaleza se extiende a la sociedad mediante la ley. En ambos casos, la ley natural es la ley de la razón; en consecuencia, la ley es la razón misma. La racionalidad y las leyes de la naturaleza están codificadas como un elemento del punto de vista objetivista.

En cuanto política, la ley se hace invisible por el carácter inevitable de la naturaleza. La jerarquía se presenta como las diferencias *dentro de* la naturaleza y la ley natural es, en parte, la forma razonable de interpretar estas diferencias. En otras palabras, "la ley natural [es] lo que descubre la razón y la ley natural fue descubierta por la razón"[5]. La razón establece su propia universalidad. La razón no es parcial, como la pasión; la razón es imparcial, equitativa y justa.

La forma, marcada por el género, de la ley o leyes falocráticas

La ley democrática liberal contribuye a estructurar el patriarcado en su forma de diferenciar a la mujer del hombre; la ley hace suyas las relaciones patriarcales marcadas por la raza mediante la diferenciación, según el sexo, del género matizado por la raza. La mujer forma parte de la naturaleza; los hombres blancos, como la ley, deben suavizarla y controlarla a veces. La *razón* de los hombres suprime la pasión de la mujer[6].

Los problemas de la práctica legal hunden sus raíces en la "naturaleza" de la ley, marcada por el género. "La ley privilegia la objetividad, el individualismo y los derechos sobre sus opuestos binarios: la subjetividad, la colectividad y la responsabilidad, y este privilegio se identifica con el privilegio masculino más general sobre las mujeres"[7]. La ley no existe al lado de los privilegios, sino en su seno. Establece una serie de diferencias jerárquicas marcadas por el género.

El lenguaje de la ley silencia a la mujer y, por partida doble, a las mujeres de color. Luce IRIGARAY dice que, dentro de la ley, tal como está constituida en la actualidad, es imposible imaginar la presencia de la mujer. "No hay que dejar de cuestionar el discurso que fija la ley en nuestros días, que legisla sobre todo, incluyendo la diferencia sexual, hasta tal punto que la existencia de otro sexo, de un otro, que sería la mujer, parece aún inimaginable en sus propios términos". Cree la autora que el único modo de crear un espacio para las mujeres consiste

[5] *Encyclopedia of Philosophy*, "natural law".

[6] El dualismo entre el hombre racional y la mujer apasionada no debe generalizarse en exceso; esta distinción adopta formas históricas muy diferentes y, en algunos períodos, define a la mujer como carente de pasión, aunque no necesariamente como racional. Estas distinciones también están codificadas en el contexto racial.

[7] D. COLE: "Strategies of difference: Litigating for women's rights in a man's world", *Law and Inequality: Journal of Theory and Practice*, 2 (febrero de 1984), pág. 45.

en elaborar un lenguaje nuevo, que no dé por supuesto que los hombres son "todo", "que [lo masculino] no pueda ya definir, burlar, circunscribir por su cuenta las propiedades de todas y cada una de las cosas"[8]. Necesitamos un punto de partida diferente del "todos los hombres son creados iguales" de JEFFERSON, porque nos deja la idea de que la igualdad puede organizarse mediante una norma homogénea: los hombres blancos.

No se trata *sólo* de un problema de lenguaje, porque el lenguaje siempre es más de lo que parece y significa. Es un problema relacionado con la forma de operar del lenguaje como discurso, como simbolización de una idea, marcada por la raza y el género, de la naturaleza, de lo humano (la humanidad). "Como el macho es la referencia implícita de lo humano, el carácter masculino será la medida de la igualdad"[9]. Los hombres son la norma, de manera que las mujeres *son* diferentes (de los hombres). Ahora bien, para que las mujeres sean consideradas como iguales, deben ser tratadas *como* hombres, *a la manera de* los hombres, porque la igualdad se predica de los hombres. Si a una se la trata como diferente *de* los hombres, no se la considera como igual. "A las mujeres se les permite competir con los hombres con las mismas reglas y en las mismas instituciones, pero esas instituciones se diseñaron de acuerdo con los valores, prioridades y características normativas de los hombres"[10]. Los requisitos y las normas están pensados teniendo presentes a los hombres[11].

La ley marcada por el género (codificada también y al mismo tiempo de acuerdo con la raza) se estructura mediante la diferenciación de la mujer *con respecto al* hombre y esta diferenciación adopta diversas formas. Algunas leyes tratan explícitamente a las mujeres como distintas de los hombres —por ejemplo, al negarle el derecho a ejercer la abogacía, administrar bienes inmuebles o a ocupar puestos de combate. Antes de 1971, estos tipos de prohibiciones no planteaban ningún problema en la ley constitucional de los Estados Unidos. Más bien, parecían necesarias, dadas las diferencias "reales" de las mujeres (con respecto a los hombres). Hoy día, estas cosas están mucho menos claras, como refleja la misma idea de la discriminación sexual. Después de todo, la discriminación sexual es un concepto legal que plantea la inconveniencia de tratar a una persona de acuerdo con su sexo (diferencia) o de clasificarla según su sexo.

Tenemos que reconocer que, en gran parte, la naturaleza marcada por el género de la ley está sutilmente enmascarada, mientras que el privilegio racial a menudo no lo está. La diferenciación según el sexo no es explícita, sino implicada en el silencio con respecto a la diferencia en un lenguaje presuntamente neutro, como en las ideas de "*veteran*", "*worker*" o "*individual*"*. También hay leyes en

[8] L. IRIGARAY: *This sex which is not one* (trad. C. PORTER y C. BURKE; Ithaca, NY, Cornell University Press, 1985), págs. 85, 80. (Trad. cast.: *Ese Sexo que no es uno.* Madrid, Saltes, 1982.)

[9] MACKINNON: *Feminism, Marxism, method, and the state*, pág. 644.

[10] L. KRIEGER y P. COONEY: "The Miller-Wohl controversy: Equal treatment, positive action, and the meaning of women's equality", *Golden Gate University Law Review*, 13 (1983), pág. 545.

[11] Véase: M. WITTIGI: "The Mark of Gender", *Feminist Issues*, 5 (otoño de 1985), págs. 3-12.

* Téngase presente que, en inglés, muchos sustantivos carecen de forma diferenciada según el género. Así ocurre en estos tres términos: *veteran, worker* e *individual*, cuyas traducciones respectivas son: "veterano o veterana", "trabajador o trabajadora" e "individuo o individua". El aspecto que señala la autora puede apreciarse en castellano cuando se utilizan los plurales genéricos de esas mismas palabras, en cuyo caso suele adoptarse el masculino. *(N. del T.)*

las que el término "hombres" se aplica también a las mujeres, aunque, en estos casos, la norma masculina se expresa de forma explícita[12].

El carácter marcado por el género de la ley privilegia al hombre como referente, convirtiendo a la mujer en "la otra" diferente. Se da por supuesto que la "diferencia" de la mujer forma parte del orden de cosas preferible. Dada esta forma de ver las cosas, que considera el sexo (naturaleza biológica) y el género (mediación cultural) de la mujer como una y la misma cosa, no se considera problemática la "clasificación por el sexo". Como manifestó el juez Joseph Bradley en su dictamen del caso *Bradwell v. State*:

> Por el contrario, la ley civil, como la naturaleza misma, siempre ha reconocido una gran diferencia entre las respectivas esferas y destinos del hombre y la mujer. El hombre es, o debe ser, el protector y defensor de la mujer... La constitución de la organización familiar... indica la esfera doméstica como la que pertenece con propiedad al dominio y las funciones de las mujeres[13].

Aunque pocos dirían hoy día lo mismo que Bradley en 1873, de que *la* "diferencia" de sexo exige esferas independientes de hombres y de mujeres, la diferencia según el sexo todavía subyace a la ley.

Hasta aquí, nuestra exposición ha considerado la ley marcada por el género como una unidad; el falo está centrado en y por la ley. Quiero ahora mostrar cómo establece esta unidad del privilegio patriarcal la coherencia de las relaciones jerárquicas en la ley, mientras presenta una visión del falo a menudo incoherente, dispersa y contradictoria. Al mismo tiempo, la ley está unificada y es contradictoria: la simbolización del falo blanco subraya las múltiples interpretaciones, incoherentes a veces, del género marcado por la raza.

El pensamiento legal sobre el significado de *la* "diferencia" de sexos —la diferencia de la mujer *con respecto al* hombre— y con ello, de la discriminación sexual, es poco claro o consistente. Según MACKINNON, la biología "se utiliza para definir tanto el fundamento sobre el que pueda reconocerse como discriminatorio el tratamiento diferente como el fundamento sobre el que pueda reconocerse que dicho tratamiento es consecuencia de las diferencias sexuales 'reales': por tanto, razonable y no discriminatorio"[14]. En otras palabras, si existe lo que se considera una diferencia sexual "real", no podemos argüir categóricamente que el tratamiento diferencial de la "clasificación por el sexo" sea discriminatoria; en cambio, el tratamiento concreto debe considerarse avalado por *la* "diferencia". El problema se plantea en torno al significado de "real" en la expresión "diferencia sexual real". ¿Qué significa "real" si contemplamos la realidad como un continuo y no como un constructo del dualismo "verdad frente a falsedad"? ¿Qué significa si existen múltiples diferencias de sexo, complejamente relacionadas con diferencias de género, en vez de *una* "diferencia" de sexo establecida en la naturaleza, que distingue a todas las mujeres de todos los hombres? El problema radica en

[12] Véase: R. STILLWELL: "Sexism in the statues: Identifying and solving the problem of ambiguous gender bias in legal writing", *Buffalo Law Review*, 32 (primavera de 1983), págs. 559-587.

[13] 83 U.S. (16 Wall) 130, 141 (1873).

[14] MACKINNON: *Sexual harassment of working women* (New Haven, CT, Yale University Press, 1979), pág. 110.

que el significado de "real" no puede establecerse desde el *interior* de los significados marcados por el género de la "clasificación por el sexo" de la ley.

El carácter marcado por el género de la ley limita la posibilidad de reconocer la discriminación sexual. De acuerdo con la "Decimocuarta enmienda"*, los individuos merecen una protección igual (similar) si están en una situación similar [15]. Sin embargo, con frecuencia, las mujeres no están en una situación similar a la de los hombres. La mujer embarazada no se encuentra en una situación similar a la del hombre no embarazado. MacKinnon dice que "en situación similar" ha de entenderse como "que las personas que son iguales deben ser tratadas igual", que las personas que se encuentren en circunstancias relevantes similares deben ser tratadas de manera relevantemente similar [16]. Ahora bien, ¿en qué consiste la similaridad relevante? y ¿quién es la norma?

La doctrina de la igualdad de protección enmascara su referente masculino con una apariencia de neutralidad. "La doctrina vigente sobre la igualdad de protección no va más allá de la apariencia de neutralidad y rehúsa reconocer que las acciones basadas en características físicas sexualmente exclusivas, como el embarazo, se fundan en el sexo" [17]. Bajo la cláusula de la igualdad de protección, todas las personas tienen derecho a una protección igual, a menos que una finalidad legítima del Estado justifique la diferenciación por el sexo. Entonces, el tratamiento que se otorgue en virtud del sexo será legal, en la medida en que esta clasificación sea razonable y no arbitraria. Por tanto, las mujeres pueden ser tratadas como tales —es decir, como diferentes de los hombres— si no están en una situación similar (a la de los hombres) y si el razonamiento no es arbitrario. En este caso, se privilegia al falo blanco a través de los hombres, el Estado o ambos.

Las matizaciones de la doctrina de la igualdad de protección relativas a la "finalidad legítima del Estado" y a las "razones urgentes" permiten al Estado que interprete las "leyes de la naturaleza" (*qua* biología) como le acomode. La finalidad con la que el Estado invoque el "nombre" de la naturaleza es manifiestamente arbitraria. Así ocurre cuando se citan las inmutables diferencias de la naturaleza y cuando se reconoce la semejanza de mujeres y hombres, aunque, al hacer ambas cosas, el Estado condense y unifique discursos diversos y opuestos sobre el género marcado por la raza. La ley ha cambiado para permitir el tratamiento de mujeres y hombres como iguales, preservando, no obstante, la idea de la "dife-

* Las modificaciones de la constitución de los Estados Unidos de América no alteran el texto original, sino que se añaden a éste como "enmiendas", numeradas correlativamente. Ése es el sentido de la alusión a la "Décimocuarta enmienda". *(N. del T.)*

[15] La sección 1.ª de la Decimocuarta enmienda dice: "Todas las personas nacidas o naturalizadas en los Estados Unidos y sometidas a su jurisdicción son ciudadanas de los Estados Unidos y del estado en el que residan. Ningún estado promulgará ni impondrá ninguna ley que limite los privilegios o inmunidades de los ciudadanos de los Estados Unidos ni ningún estado privará a ninguna persona de la vida, la libertad o la propiedad sin el debido proceso judicial, ni negará a persona alguna de su jurisdicción la igualdad de protección de las leyes".

[16] MacKinnon: *Sexual harassment of working women*, pág. 107.

[17] P. Segal: "Sexual equality, the Equal Protection Clause, and the ERA", *Buffalo Law Review*, 33 (invierno de 1984), pág. 129. Véanse también: D. A. Campbell: "Equal protection and gender based discrimination", *Villanova Law Review*, 27 (noviembre de 1981), págs. 182-197; R. B. Conlin: "Equal protection vs. Equal Rights Ammendment - Where Are We Now?", *Drake Law Review*, 24 (invierno de 1975), págs. 259-335, y E. Maltz: "Sex dicrimination on the Supreme Court: A comment on sex equality, sex difference, and the Supreme Court", *Duke Law Journal* (febrero de 1985), págs. 177-194.

rencia natural" de las mujeres con respecto a los hombres. Aunque la ley se ha modificado para acomodar la idea de la semejanza entre los sexos, opera como si hubiera una realidad objetiva que estableciera la diferencia sexual "real". Es muy interesante que, aunque el discurso falocrático considere la naturaleza y su derivada —la diferencia sexual "real"— como datos, la ley cambia y continúa renegociando su significado. Volvamos a la cuestión del significado o significados de la "diferencia" sexual en la ley y las leyes, las versiones dispersas y contradictorias del falo.

"Diferencia" sexual y clasificación por el sexo

Los casos del Tribunal Supremo documentan las ideas cambiantes y contradictorias de la diferencia de la mujer y establece esas ideas como pedagogía legal. He escogido los casos del Tribunal Supremo por su resonancia particularmente simbólica como instancia jurídica más elevada del país. Veamos cómo tratan los tribunales las "clasificaciones por el sexo" de acuerdo con la doctrina de la igualdad de protección.

En el derecho consuetudinario, no había problemas de diferencia de sexos. Las mujeres no tenían una categoría independiente, en consecuencia, no había diferencia. El marido y la esposa eran uno y ese uno era el marido. William BLACKSTONE expone con toda claridad esta idea: "Por el matrimonio, el marido y la esposa son una persona ante la ley; es decir, el ser o la existencia legal de la mujer queda suspendida durante el matrimonio o, al menos, se incorpora a la del marido y se consolida en ella, bajo cuyas alas, protección y *cobertura* ella hace todas las cosas" [18]. A mediados del siglo XIX, esta visión fue reemplazada por la doctrina de las esferas separadas, tal como se define en *Bradwell* contra *State* (1873). Ambas ideas niegan la categoría autónoma de las mujeres para contratar como seres independientes. En 1873, Myra BRADWELL solicitó la licencia para ejercer como abogada, que se le negó porque "como mujer casada, [ella] no estaría obligada por los contratos expresos ni por los contratos implícitos que, como norma del derecho, se establecen entre el abogado y su cliente". Más aún: "Dios estableció los sexos para que ocuparan diferentes esferas de acción y que a los hombres corresponde hacer, aplicar y ejecutar las leyes se consideraba casi una verdad axiomática" [19].

Se consideraba que los sexos eran "diferentes", que ocupaban distintas esferas y esto como una verdad casi axiomática. Las variaciones sobre el mismo tema dominaron la mayor parte de las sentencias de los tribunales hasta 1971. Las mujeres estaban excluidas de las actividades que parecieran entrar en conflicto con sus funciones de esposas y madres, como la asistencia a los tribunales, salvo que se tratara de la esposa o la hija del interesado o en calidad de miembro de un jurado. El juez FRANKFURTER, en *Goesart* contra *Cleary* (1948), sentenciaba:

[18] William BLACKSTONE, citado en Wendy WILLIAMS: "The equality crisis: Some reflections on culture, courts, and feminism", *Women's Rights Law Reporter*, 7 (primavera de 1982), pág. 176. Véase también: BLACKSTONE: *Commentaries on laws in England* [1765], vol. 1 (Chicago, University of Chicago Press, 1979).

[19] 83 U.S. (16 Wall) 130, 131, 132 (1873).

"El hecho de que ahora las mujeres puedan haber alcanzado las virtudes que los hombres han tenido durante mucho tiempo como prerrogativas suyas y ahora se les toleren vicios que los hombres han practicado desde hace mucho tiempo, no impide que el Estado establezca una línea estrictamente definida entre los sexos, desde luego en materias como el tráfico de licores"[20]. Asimismo, afirmaba que "la naturaleza hizo diferentes a los hombres y a las mujeres... La ley debe acomodarse a la diferencia inmutable de la Naturaleza"[21]. El tribunal no hacía distinción alguna entre sexo y género. Se trataban como una y la misma cosa.

La naturaleza define a la mujer *por* su diferencia sexual y la naturaleza se toma como un dato incontrovertible. Esta idea sienta las bases de la decisión del caso *Muller* contra *Oregon* (1908), en el que el tribunal apoyó la constitucionalidad de un decreto del estado de Oregón que limitaba a diez las horas de trabajo diarias de las mujeres en lavanderías, fábricas y talleres a causa de las limitaciones de su fuerza corporal.

> Los dos sexos difieren por su estructura corporal con respecto a las funciones que cada uno puede realizar... *Esta diferencia justifica la diferencia de la legislación* y apoya la destinada a compensar algunas cargas que recaen sobre ella[22].

El tribunal consideró que la mujer estaba en desventaja por su constitución física y su función maternal. La limitación de las horas de trabajo de las mujeres, cuando no existía una normativa similar en el caso de los hombres, sólo sería una violación del derecho de las mujeres a la igualdad de trato si ellas estuvieran en una situación similar a la de los hombres y, dada la interpretación del tribunal, no era así.

La diferenciación de la mujer con respecto al hombre, en los diversos enunciados que de ella hacen las leyes, es aceptable en la medida en que se justifique ese trato por una finalidad legítima del Estado y no sea arbitraria. Si, no obstante, los tribunales consideraran sospechosa la categorización según el sexo, esas clasificaciones se hubieran justificado por razones "urgentes". Aunque el sexo haya llegado a convertirse en una categoría sospechosa, como la raza, las normas para establecer los "objetivos legítimos del gobierno" que justifiquen esas clasificaciones se han hecho más rigurosas. En *Reed* contra *Reed* (1971), el tribunal decidió por unanimidad rechazar un decreto del estado de Idaho que daba preferencia a los hombres sobre las mujeres en los nombramientos como administradores de los bienes de personas fallecidas[23]. Tras la sentencia *Reed*, el tribunal

---

[20] 335 U.S. 464, 466 (1948).

[21] Felix FRANKFURTER, citado en William CHAFE: *The American woman: Her changing social, economic, and political roles, 1920-1970* (Oxford, Oxford University Press, 1972), págs. 125-126. Véase también: D. KIRP, M. YUDOF y M. STRONG FRANKS: *Gender Justice* (Chicago, University of Chicago Press, 1986), pág. 40.

[22] 208 U.S. 412, 422-423 (1908).

[23] Véase: R. B. GINSBURG: "Sexual equality under the Fourteenth and Equal Rights Amendments", *Washington University Law Quarterly*, 1 (invierno de 1979), pág. 164. Véanse también sus trabajos: "From no rights, to half rights, to confusing rights", *Human Rights*, 7 (mayo de 1978), págs. 12-47; "Gender and the Constitution", *University of Cincinnati Law Review*, 44 (1975), págs. 1-42, y "Some thoughts on the 1980's debate over special versus equal treatment for women", *Law and Inequality*, 4 (1986), págs. 143-152.

insistió en que el gobierno tendría que dar importantes explicaciones para justificar un trato diferente a hombres y mujeres pues, en caso contrario, esa práctica constituiría una transgresión de la cláusula de igualdad de protección de la Decimocuarta enmienda: "Al otorgar un trato distinto a hombres y mujeres que están en situaciones similares, la sección discutida transgrede la cláusula de igualdad de protección"[24].

Desde la perspectiva de la ley, marcada por el género, es difícil que los hombres y las mujeres se encuentren en situaciones similares; en realidad, las normas se articulan desde el punto de vista masculino, que define el combate como terreno del hombre en primer lugar. Esta visión masculina da por supuestos diversos puntos de partida que no lo son en absoluto, sino, más bien, puntos sin más de un discurso marcado por la raza y el género.

El discurso del derecho, marcado por el género, constituye *ya* una serie de clasificaciones marcadas por el género y la raza, basadas en las que se consideran diferencias "reales" entre los sexos. No se puede hablar de discriminación si se cree que el trato diferente dispensado a los sexos viene exigido por las diferencias "reales" de la mujer con respecto al hombre, tal como las establece la naturaleza o la biología. Cuando se proclama la constitucionalidad de la diferenciación de los sexos de acuerdo con los significados marcados por el género, la política de la desigualdad sexual se enmascara en el derecho como legal.

Aunque el juez Stewart sostenía en el caso *Michael M.* contra *la Corte Suprema* (1981)[25] que hay circunstancias "estrictas" en las que los hombres y las mujeres *no* están en situaciones similares y parecía asumir que estos casos están definidos por *la* "diferencia" biológica de las mujeres con respecto a los hombres, en relación con su capacidad de criar hijos (embarazo), el sesgo de género del derecho no se limita a tales casos, como tampoco se utiliza el embarazo como fundamento de la clasificación por sexo y género con consistencia alguna. Unas veces, se utiliza para definir a las mujeres como clase, pero otras, cuando se trata a las mujeres "como si fuesen" hombres, se pasa por alto esa circunstancia. Los jueces Rehnquist y Stewart decían en el caso de *Michael M.* que la cuestión clave era "si las mujeres y los hombres son 'diferentes de hecho' en el contexto de la ley en cuestión"[26]. Determinaron que las leyes basadas en el sexo y las normas desproporcionadamente gravosas no son lesivas porque reflejan diferencias 'naturales' entre hombres y mujeres; "las diferencias 'reales' entre los sexos tienen consecuencias sociales necesarias —no indeseables—" (SESD, pág. 918).

Ann FREEDMAN denomina a esto las "diferencias reales" estándar; si se descubre que las diferencias son "reales", basadas en "hechos", el trato diferencial es aceptable. Señala la autora que la idea inicial de "diferente de hecho" proviene del caso *Tigner* contra *Texas* (1940)[27]. El juez Frankfurter utilizó esta diferencia para mantener la exclusión de las mujeres de los tribunales en el caso *Goesart* contra

[24] 404 U.S. 71, 77 (1971).

[25] 450 U.S. 464 (1981).

[26] 540 U.S. 464, 450, 469. Véase una exposición del argumento de la "diferencia real" en: A. FREEDMAN: "Sex equality, sex differences, and the Supreme Court", *Yale Law Journal*, 92 (mayo de 1983), págs. 913-968. Las referencias posteriores a este trabajo aparecen en el texto con la siglas SESD.

[27] 310 U.S. 141, 147 (1940).

Cleary (SESD, pág. 929). Se supone que la interpretación de "diferente de hecho" ha de aplicarse a las características reproductoras y sexuales que definen la pertenencia a un sexo. Sin embargo, el significado habitual es mucho más variado. Es raro que los tribunales concuerden en sus interpretaciones de este "hecho" de la "diferencia real".

El juez White y, más recientemente, el juez O'Connor se unen a los jueces Brennan y Marshall en su apreciación de que las diferencias de la naturaleza no justifican de por sí las clasificaciones por sexo. "Todas las normas basadas en el sexo, sean o no las diferencias subyacentes entre hombres y mujeres que puedan caracterizarse como biológicas, deben contrastarse con la misma norma de justificación social: ¿la clasificación basada en el sexo está 'sustancialmente relacionada' con un objetivo gubernamental 'importante'? (SESD, pág. 949). De modo similar, el juez O'Connor, en el caso *Mississippi University for Women* contra *Hogan* (1982), mantuvo la postura de que las clasificaciones basadas en el sexo "deben aplicarse sin ideas fijas con respecto a las funciones y capacidades de varones y mujeres" y que el objetivo estatutario no debe reflejar ideas estereotipadas y anacrónicas acerca de la función de la mujer[28]. Aunque no hay acuerdo entre los tribunales con respecto a la categoría justificativa de la clasificación basada en el sexo, la categoría justificativa de los objetivos gubernamentales en sí mismos y de por sí queda fuera de toda crítica. La ley privilegia el Estado (patriarcal); sus necesidades pueden justificar la discriminación sexual y hacerla constitucional.

"Situación similar" y (no) embarazados

El embarazo define a las mujeres como personas en situación no semejante a la de los hombres y, en consecuencia, diferentes a éstos. Con este fundamento, el trato diferencial es aceptable, no constituye un problema. De modo muy parecido, la mayoría de las clasificaciones basadas en el embarazo no se han valorado como sexualmente discriminatorias, considerándose, más bien, neutras. Hay varios casos que se ocupan del problema del embarazo en este sentido: *Geduldig v. Aiello* (1974), *General Electric Co.* contra *Gilbert* (1976) y *Nashville Gas Co.* contra *Satty* (1977)[29].

En el caso *Geduldig* contra *Aiello*, un tribunal del distrito de California apreció que la exclusión por discapacidad de cuatro mujeres embarazadas de un sistema de seguros violaba la cláusula de igualdad de protección. El tribunal supremo revocó esa sentencia, afirmando que la compañía de seguros no discriminaba a "ningún grupo o clase definible, teniendo en cuenta la protección añadida del riesgo de ese grupo o clase que se derivaría de su inclusión en el programa" (417, página 496). El tribunal consideró que el motivo de esta exclusión no era el género, sino una condición física (el embarazo). "Aunque es cierto que sólo las mujeres pueden quedar embarazadas, no se deduce de ello que toda clasificación

[28] 458 U.S. 716, 724-725 (1982).

[29] Véanse: 417 U.S. 484 (1974) —las referencias posteriores aparecen en el texto abreviadas como "417"—; 429 U.S. 125 (1976), y 434 U.S. 136 (1977).

legislativa relativa al embarazo sea una clasificación basada en el sexo" (417, página 496n20). El embarazo *no* es una categoría sexual, porque las personas *no* embarazadas son tanto hombres como mujeres. "El programa divide a sus potenciales beneficiarios en dos grupos: mujeres embarazadas y personas no embarazadas. Aunque el primer grupo es exclusivamente femenino, el segundo está formado por personas de ambos sexos" (417, pág. 497).

En este caso, la norma de evaluación es el falo. En otras palabras, el sujeto es el varón, en cuanto no embarazado. El carácter de la ley, marcado por el género, privilegia a las personas no embarazadas. Esta categoría —que abarca a *todos* los hombres y a *algunas* mujeres— y se utiliza para negar la categoría de clase sexual del embarazo, se aplica a los no hombres, y a la mayoría de las mujeres. Lo que aquí se debate es la interpretación del embarazo. Puede utilizarse tanto para diferenciar a las mujeres de los hombres, institucionalizando *la* "diferencia" del cuerpo femenino, como para manifestar la igualdad de hombres y mujeres si éstas no están embarazadas: de todos modos, son las reglas del falo.

Este tipo de pensamiento, que afirma la norma masculina como punto de vista neutro, reaparece en el caso *Personnel Administrator of Massachusetts et al.* contra *Feeney* (1979). En él, se planteó una demanda en contra de la preferencia concedida a los veteranos en la contratación por considerarla discriminatoria contra las mujeres y transgresora de la doctrina de la igualdad de protección. El tribunal consideró neutral la clasificación establecida por la norma, es decir, no basada en el género. Un número importante de *no* veteranos estaba formado por hombres y todos los *no* veteranos (hombres y mujeres) se encontraban en la misma situación de desventaja[30]. Una vez más, el esquema de clasificación del tribunal daba ventaja a la norma masculina. La categoría privilegiada es la de los hombres, por medio de la categoría de *no* veteranos. Como los veteranos son hombres y hay no veteranos que también son hombres, las mujeres no quedan discriminadas como clase por no ser veteranos.

El tribunal dictaminó que "la distinción entre veteranos y no veteranos... no es un pretexto para la discriminación de género". Aunque el tribunal reconocía también que pocas mujeres se beneficiarían de la preferencia otorgada a los veteranos, sostuvo que "la clase de no veteranos no está constituida en su inmensa mayoría por mujeres... Están afectados [por el decreto de preferencia] demasiados hombres para que pueda aceptarse la inferencia de que el decreto no sea sino un pretexto para dar preferencia a los hombres sobre las mujeres" (442, pág. 275). La distinción se hace entre veteranos y no veteranos y no entre hombres y mujeres. Así define la ley neutral un discurso marcado por el género: elimina la presencia de la clase sexual al tiempo que la constituye. La presencia de la norma machista, en este caso mediante la categoría del no veterano, presuntamente neutra con respecto al sexo, crea la ausencia de la mujer. Los hombres y las mujeres —como en el caso de los *no* veteranos— están en una situación similar y se les trata de igual manera. Esta línea argumental se utiliza para borrar los aspectos sexualmente discriminatorios de la clasificación "veterano".

30 442 U.S. 256, 257 (1979); las referencias posteriores aparecen en el texto abreviadas como "442".

Este tipo de pensamiento ha hecho muy difícil reconocer el carácter problemático de la discriminación sexual, sobre todo cuando la cuestión en juego es el embarazo. En este contexto, se ha demostrado que el "procedimiento debido" constituye un enfoque más progresista que la "igualdad de protección". En el caso de *Cleveland Board of Education et al.* contra *La Fleur* (1974), las profesoras embarazadas de las escuelas públicas cuestionaron la constitucionalidad de las normas que imponían dejar el trabajo durante el período de maternidad, ganando el juicio basándose en el "debido proceso". El tribunal decidió que el despido de las profesoras durante el embarazo por conveniencia de la escuela era una razón insuficiente para violar la libertad constitucional básica de éstas. Los reglamentos "parten de unas premisas indiscutibles que, indudablemente, penalizan a la profesora que decida tener un hijo"[31]. Más en concreto, el tribunal afirma que "la libertad de elección personal en materias de matrimonio y vida familiar es una de las libertades protegidas por la cláusula del debido proceso" (414, pág. 639). La elección del tiempo de trabajo durante el embarazo es una cuestión individual que debe protegerse. El juez Rehnquist disintió de esta opinión, alegando que la elaboración de la ley requiere unas premisas que pueden parecer arbitrarias.

La doctrina de la igualdad de protección asume tácitamente una postura de homogeneidad sexual con su criterio de la "situación similar". No siempre está claro el fundamento para *no* considerar a las mujeres en situación similar, pero el utilizado con mayor frecuencia es su capacidad de tener hijos y su obligación de criarlos. La otra cara de esta moneda —la consideración más frecuente del embarazo y de la categoría de veterano como elementos neutros y no como categorías específicas de sexo— realza aún más el fundamento marcado por el género de las leyes. Pone en evidencia que las normas, en cuanto a los modos de definirlas y aplicarlas, se explican mediante un discurso falocrático que margina a las mujeres (como en el caso de la categoría de *no* veteranas) o las deja de lado (como en el caso de la persona embarazada). El discurso del derecho, marcado por el género, trata a las mujeres como "diferentes", como menos que hombres, o las considera como iguales, en el sentido de semejantes a los hombres. El problema está en que las mujeres no son ni lo uno ni lo otro, con respecto a su sexo o género.

Puede apreciarse la complicación de la categoría de "igual/diferente" en el caso de *International Unions et al.* contra *Johnson Controls*, de 1991[32]. En 1982, Johnson Controls introdujo una "norma de protección fetal" que eliminaba a todas las mujeres, salvo a aquéllas que documentaran médicamente su infertilidad, de los trabajos que llevaran consigo una exposición potencial al plomo. El tribunal sentenció que la norma era discriminatoria a primera vista porque el género no constituía una verdadera cualificación laboral. En este caso, las normas de protección fetal se consideraron como una forma de discriminación sexual: a los hombres fértiles se les permitía optar por arriesgar su salud reproductora, de manera que las mujeres también debían poder escoger. Por supuesto, ésta es una victoria a medias. La decisión *no* tiene en cuenta la "diferencia" del embarazo a la hora de tratar a las mujeres igual que a los hombres.

---

[31] 414 U.S. 632, 648 (1974); las referencias posteriores aparecen en el texto abreviadas como "414".

[32] 111 S.Ct. 1196 (1991).

Pedagogías (jurídicas) contradictorias

El derecho trata a las mujeres de distinta forma que a los hombres y como más diferentes de los hombres de lo que son, por ello pone de manifiesto su propia parcialidad marcada por el género. El posicionamiento del derecho neutral con respecto al sexo es contradictorio. El hecho de tratar a las mujeres igual que a los hombres cuestiona desde dentro la estructura falocrática del derecho, pero también mantiene la vigencia del núcleo de significados que convierte en norma del derecho al "hombre racional".

El impacto de los cambios legales que, presumiblemente, crean una mayor igualdad entre los sexos refleja esta posición contradictoria. Es más, muchos cambios de la legislación suponen la norma de la "igualdad", mientras la sociedad sigue tratando de diferente manera a hombres y mujeres. Esto se manifiesta de forma muy clara en los procedimientos de divorcio y de custodia. Por una parte, el divorcio de mutuo acuerdo, la distribución equitativa de las propiedades y los cambios correspondientes del discurso jurídico abren un espacio significativo para mejorar la situación de las mujeres. Por otra parte, se suscita un problema al tratar por igual a hombres y mujeres en el divorcio cuando las expectativas sociales que definieron su vida en el matrimonio no concuerdan con esa igualdad, sobre todo con respecto a la persona que está a cargo de la casa. Como pedagogía de la igualdad, el derecho refleja el modo de pensar de la sociedad sobre la igualdad e instiga formas nuevas de pensar sobre ella, aunque no cambie por completo nuestro modo de pensar ni la forma de operar de la sociedad. Sin embargo, el discurso jurídico, como la sociedad, también puede permanecer estático, anacrónico y opuesto al cambio. Por eso es tan difícil evaluar con exactitud el impacto de los cambios en el discurso de las leyes, marcado por el género, y lo que significan "realmente".

Todo esto adquiere un especial relieve en las cuestiones relacionadas con la custodia de los hijos, casos en los que la discrepancia entre el discurso jurídico y la práctica social puede constituir una fuente de problemas. Históricamente, se ha considerado que la madre tenía preferencia con respecto a la custodia de los hijos. Sin embargo, desde hace no mucho tiempo, la doctrina de los "años más tiernos", que supone que los niños pequeños necesitan vivir con su madre, ha dado paso a las expresiones, neutras con respecto al sexo, "el mejor interés del niño" y "custodia conjunta". En 1985, más de treinta estados habían promulgado algún tipo de norma jurídica sobre la custodia conjunta, para permitir —y quizá estimular— la participación de los padres en el cuidado de los hijos tras el divorcio. Sin embargo, éste es uno de los casos en los que la ley ha ido por delante de las prácticas de los hombres. En conjunto, las mujeres siguen siendo quienes se encargan de la crianza de los hijos, tanto dentro del matrimonio como después del divorcio.

Un ámbito en el que la modificación de las leyes parece haber tenido cierto impacto y no necesariamente beneficioso para las mujeres es la custodia discutida. Mientras que ellas siguen siendo las responsables de la custodia de los hijos en los casos en que no se discute la cuestión, es muy frecuente que los hombres consigan la custodia en los casos discutidos, con la ayuda del principio del "mejor interés de los hijos" y la norma jurídica revisada. En estos casos, la preferencia de la madre se sustituye por determinaciones neutras con respecto al sexo. Aunque

el principio del "mejor interés de los hijos" parece "ser neutro con respecto al sexo, se está vaciando poco a poco de contenido mediante el desarrollo de criterios que discriminan a las mujeres"[33]. Los tribunales están minimizando el valor del cuidado cotidiano de los niños del pasado, destacando, en cambio, los recursos económicos y el estilo de vida de los progenitores. En consecuencia, las mujeres "no se enfrentan con unas normas de custodia neutras con respecto al sexo, aplicadas de forma adecuada a quien desempeñe el papel de cuidador primario, sino con normas que ignoran o devalúan los cuidados primarios y son discriminatorias con respecto al sexo"[34].

La custodia conjunta abrió las puertas a los padres que la deseaban[35]. Sin embargo, el número de padres que la solicitan es pequeño. y es desproporcionada la cantidad de padres que la solicitan y los que la reciben. La *New York Task Force* descubrió que "hay pruebas importantes de que los padres que pleitean para conseguir la custodia ganan el proceso con tanta frecuencia, al menos, como las madres"[36].

Otro problema que se plantea con el principio del "mejor interés de los niños" consiste en que, con frecuencia, cuando se discute la custodia, los jueces no ven a la madre, sobre todo si tiene ingresos por su trabajo, como a una mujer o una buena madre, porque quien trabaja fuera del hogar no tiene tiempo para ser una buena madre. Sin embargo, a un padre que trabaja —como se espera que lo haga— sí se le considera capaz de ser un buen padre y seguir trabajando.

Esta forma de pensar no caracteriza a todos los jueces. Hay tantos jueces que todavía esgrimen la doctrina de los "años más tiernos" como los que hacen caso omiso de ella, pero, de todos modos, hay problemas. Aunque la preferencia de la madre pueda parecer un modo de proteger los intereses de las mujeres dentro de la estructura familiar, tal como es en la actualidad, "el estereotipo de la madre en el que se basa tiene consecuencias negativas para la mujer que intenta conseguir la custodia y no se adapta a una imagen que es sexista y, al mismo tiempo, nada tiene que ver con la realidad"[37]. Cada vez se presenta más este caso, porque la mayoría de las mujeres con hijos tiene un trabajo asalariado o profesional.

Con independencia de que los problemas suscitados por la doctrina de la custodia conjunta hayan tenido un impacto desproporcionado e injusto sobre las mujeres, esto representa un cambio en el discurso jurídico, marcado por el género, Reconoce que tanto las madres como los padres son los progenitores y, en consecuencia, adelanta un cambio muy necesario de las relaciones sociales de paternidad y maternidad. No obstante, sigue en pie esta cuestión: ¿cómo podemos tener en cuenta los efectos diferenciales del derecho neutral con respecto al género sin restablecer el carácter aceptable del derecho marcado por el género?

---

[33] C. Lefcourt: *Women and the law* (Nueva York, Boardman, 1984), capítulo 6, pág. 3.

[34] Ibid.

[35] Véase: N. Polikoff: "Gender and child-custody determinations: Exploding the myths", en I. Diamond (Ed.): *Families, politics, and public policy: A feminist dialogue on women and the state* (Nueva York, Longman, 1983), págs. 183-202.

[36] *Report of the New York Task Force on "Women in the Courts"*, marzo de 1986, pág. 161.

[37] Ibid., 166.

La radicalización de la pedagogía jurídica

Tenemos que adoptar una pedagogía pluralista radical para vislumbrar de qué modo puede constituir la diferencia el significado de la igualdad. Esa pedagogía supone que las diferencias y la pluralidad constituyen la sociedad, aunque entiende que la jerarquía y las relaciones desiguales de poder estructuran actualmente esas diferencias. El pluralismo radical difiere del pluralismo liberal. El pluralismo liberal supone, mediante el proceso de abstracción y generalización, que la igualdad *ya* existe; es más, el referente masculino tácito enmascara la jerarquía y la desigualdad.

La teoría pluralista radical y feminista de la igualdad debe reconocer la especificidad del cuerpo femenino y los diversos modos de expresión del mismo: individualmente (en el caso de las diferencias de salud, edad, fuerza corporal y talla) y en términos de la raza y la clase económica de la mujer. El único aspecto del cuerpo femenino —su capacidad de tener hijos— hace de las mujeres una clase sexual, aunque existan diferencias entre ellas. El significado marcado por el género del cuerpo de la madre desempeña un papel importante en este aspecto. Ni el cuerpo femenino ni el cuerpo embarazado tienen un tipo o significado uniforme. El cuerpo embarazado de una mujer negra de clase media no es idéntico al cuerpo embarazado de una mujer blanca de clase trabajadora. El cuerpo embarazado de una mujer de entre 30 y 40 años no es idéntico al cuerpo embarazado de una mujer de 20 años. El cuerpo embarazado de una mujer que vive gracias a la beneficencia no será idéntico al cuerpo embarazado de una mujer de clase media alta, del cuerpo embarazado de una diabética, del de una lesbiana inseminada artificialmente o del de una madre de alquiler.

Lo que homogeneiza la "diferencia" de las mujeres con respecto a los hombres y establece su semejanza con las demás mujeres es el significado marcado por el género del cuerpo de la mujer. Como el punto de vista marcado por el género trata el sexo y el género como si fuesen la misma cosa, el género establece la semejanza entre las mujeres. La unidad de las mujeres como clase sexual se sitúa en la intersección de sexo y género, un lugar entre dos aguas que define a las mujeres heterogéneas como una clase homogénea. El cuerpo embarazado es plural en sí mismo y de por sí, mientras que la "idea" del cuerpo de la madre es una: la existencia de la diversidad y la unidad, de las diferencias y las semejanzas es simultánea.

La biología —como el cuerpo— está siempre mediada por sus discursos. En consecuencia, el significado del cuerpo embarazado se establece en y a través de las ideas y prácticas que definen el cuerpo de la persona. En vez de reconocer las expresiones heterogéneas del embarazo y la maternidad, marcadas por la raza, en los planos individual, de clase económica, de preferencia sexual y de grupo racial, el discurso falocrático abstrae el cuerpo de la madre como si fuese de clase media, heterosexual y blanco, porque el reconocimiento de la pluralidad de las diferencias entre las mujeres destruiría la oposición entre semejanza y "diferencia".

El poder falocrático —que es plural, disperso y, a veces, incoherente, así como jerárquico y desigual en su dispersión— establece los límites de la igualdad de sexo y de raza. Los múltiples discursos políticos existentes que contemplan el

sexo, el género y la raza, junto con la "diferencia" y la semejanza, constituyen y reflejan estas relaciones de poder. Sitúan nuestra visión del poder en medio de las ideas y la práctica, en medio de la verdad y la falsedad del género marcado por la raza. Dadas estas circunstancias, la pedagogía propia ha de situarse dentro y "en medio de" los espacios.

CAPÍTULO XIII

La vida cotidiana en el mundo académico: Feminismos postmodernos, seducciones genéricas, reescritura y hacerse escuchar

Por Terry THREADGOLD

Donna HARAWAY ha dicho que "una política socialista feminista adecuada debe dirigirse a las mujeres de las categorías laborales privilegiadas y, en especial, a las que se dedican a la producción de la ciencia y la tecnología que estructuran los discursos, procesos y objetos científico-técnicos" (1991, pág. 169). Plantea algunas cuestiones interesantes sobre las funciones que pueden desempeñar, de diversas maneras, los nuevos grupos que hacen ciencia y sobre los tipos de conexiones que pueden establecer con los movimientos sociales y políticos progresistas y con las trabajadoras y trabajadores científicos y técnicos. Al mismo tiempo, insiste en que no puede darse una reestructuración de las relaciones sociales de la tecnología y la ciencia sin una teoría y una práctica orientadas a la comprensión de los "mitos y significados que estructuran nuestras imaginaciones".

Esa comprensión y la posibilidad de "hacer las cosas de otro modo" dependen, por tanto, de los tipos de alfabetización social crítica que puedan desarrollarse a consecuencia de la reinterpretación de las teorías patriarcales y de las formas nuevas de crear y enseñar los conocimientos. El cambio de las relaciones sociales de la ciencia, como las del derecho, la política, los medios de comunicación, la pedagogía y otros muchos campos depende, en parte, de cómo enseñemos a leer y a escribir y de lo que enseñemos acerca de los textos —qué clase de cosas son—, así como de nuestra teorización y realización de la enseñanza. El hecho de modificar cualquiera de estas cosas o, incluso, el de dejarlas en paz está relacionado fundamentalmente con las cuestiones suscitadas por la actuación de los grupos alfabetizados (la materialización de la pedagogía que comienza con los primeros contactos con las prácticas de lectura y escritura de la comunidad), el disciplinamiento de los sujetos (su formación en campos disciplinarios específicos) y las cuestiones suscitadas por las teorías feministas de las relaciones entre el cuerpo y la conciencia y las teorías como la del *habitus* encarnado de BOURDIEU (THREADGOLD, 1993). También se relaciona con la cuestión del género, los papeles y funciones de los géneros institucionales o específicos de las disciplinas, sus intersecciones con la creación de discursos, narraciones y mitos que constituyen

el mundo social, la cultura y las subjetividades encarnadas y su propensión, fundada en las disciplinas, a apropiarse de la diferencia y homogeneizarla.

El disciplinamiento, en cualquiera de las principales áreas de las ciencias naturales o de las humanidades y ciencias sociales, no sólo consiste en aprender a incorporar, realizar y poner en práctica a diario, en el puesto de trabajo y como una pedagogía cotidiana, los géneros académicos que constituyen las teorías y prácticas de la disciplina, sino también los géneros de las relaciones sociales y la subjetividad encarnada que estructura la disciplina como "un cuerpo" de conocimientos y que determina sus intersecciones con otras disciplinas y otras instituciones, otros "cuerpos" de conocimientos. Tener éxito en la disciplina significa poder desarrollar sus géneros y hablar, escribir y hacer propios sus discursos, mitos y narraciones preferidos. Cuando los discursos patriarcales ocupan el centro de la misma, el sujeto femenino disciplinado puede ser seducido para que ocupe los puestos que ofrecen los discursos y los géneros de diversas versiones del "otro", con respecto al varón, o puede dedicarse al trabajo de reinterpretación, sin que la seduzcan, de la materia de crítica o apropiación. En este capítulo, pretendo ocuparme, en particular, de este último problema.

Esto plantea dos cuestiones, no sólo relevantes para la posición de las mujeres privilegiadas, blancas y de clase media y la cuestión de los géneros académicos, sino, en realidad, para todos los otros con respecto al patriarcado, y en cualquier nivel de la jerarquía de pedagogías que constituyen la enseñanza. Una vez incorporados los discursos y géneros del otro, ¿cómo puede conseguirse borrar las voces del profesor y aprender a hablar con el cuerpo propio (mujeres, negros, ancianos, etcétera), sin perder la credibilidad en el medio académico? Es posible construir un tipo de *habitus* diferente desde el principio o reconstruir un *habitus* ya hecho y, de ese modo, rehacer el medio académico desde su interior. Dadas las recientes críticas y apropiaciones de los trabajos feministas, quizá sea aún más importante plantearse si existen conexiones reales entre las pedagogías feministas y la política de la praxis: ¿las pedagogías y teorías postmodernas y feministas se limitan a formar parte del "giro lingüístico" (NORRIS, 1993; RORTY, 1991) de la teoría reciente o pueden tener efectos sociales reales?

No son cuestiones nuevas, pero me gustaría volver a sus relaciones con la ciencia. Ahora, en algunos lugares, el grito de guerra feminista y postestructuralista postmodernista es que no analizamos los textos, sino que los reinterpretamos; no tenemos un metalenguaje objetivo, no utilizamos una teoría, sino que realizamos la crítica de nosotros mismos. Quiero señalar que, en el hecho de dejar que los discursos y género de la reinterpretación y el rechazo de los metalenguajes nos posicionen totalmente, hay también seducciones, las seducciones de una metafísica anticiencia. Si aceptamos que la ciencia y la teoría son relatos que se cuentan desde alguna postura de cuerpo y que pueden reinterpretarse, creo que también debemos aceptar que los relatos (reinterpretaciones) son teorías y que siempre llevan consigo la crítica metalingüística de los relatos que se reinterpretan. Aceptar esto significa reinterpretar la noción de metalenguaje o de teoría de un modo que pueda hacerlo de nuevo útil para una crítica feminista explícita, y obliga a repensar la política y la poética de la "reinterpretación". En realidad, esa política y esa poética se derivan, en gran medida, del trabajo de los teóricos varones y, con frecuencia, se acercan peligrosamente a lo que FOUCAULT llamaba "comentario" dentro de las estructuras disciplinarias.

En todo caso, la "reinterpretación" supone siempre una acción que la teoría reciente ha intentado negar por todos los medios. Muchas feministas se han planteado rápidamente si es una coincidencia que la muerte del sujeto se anuncie cuando muchas de nosotras estamos aprendiendo a manifestar nuestra subjetividad con nuestra voz. Sin embargo, otras se han dedicado a buscar formas de sexuar al sujeto del saber sin replicar el patriarcado (PROBYN, 1993, pág. 136):

> Esta tarea consiste en colocarnos en el paisaje cultural con el fin de ponerlo de relieve y permitir la visión y la creación de nuevos vectores y relaciones. A medida que el "hombre" se desvanece, el aspecto de este paisaje discursivo y efectivo cambia radicalmente. Visto desde la posición de una concepción alternativa del yo, el yo como una estrategia enunciativa y teórica, este paisaje nuevo contiene la posibilidad de formas de vida en lo social, de una ética sexual y de género nueva, de construir descripciones teóricas y de experimentarse la persona en relación con las otras en su propio presente histórico... En términos menos heroicos, el cuidado del yo de FOUCAULT me permite contemplar una forma de hablar y de teorizar que procede de "mí", sin cosificarme como el sujeto de mi habla.

En este capítulo, quiero ocuparme, por tanto, de estas complejas cuestiones de los feminismos, las pedagogías, las seducciones, las apropiaciones, las acciones y las relaciones entre la pedagogía, la teoría, la subjetividad y el cambio social. En nuestros días, determinados tipos de feminismos se equiparan, con cierta frecuencia, con el postestructuralismo, la deconstrucción o el postmodernismo y, en último término, juntos o al unísono, se interpretan a menudo (con frecuencia, por hombres, pero también por mujeres, p. ej.: MCKINNON, 1987, pág. 59) como apolíticos y peligrosos. Quiero referirme a estas cuestiones en relación con un lugar muy específico de actividad social y pedagógica, con trabajos recientes de estudios jurídicos críticos y de la semiótica del derecho. En cierto sentido muy real, estas cuestiones y sus consecuencias tienen mucho que ver con la vida cotidiana en el mundo académico y sus consecuencias en otros lugares. En esto me centraré a continuación.

Postmodernismo, deconstrucción, feminismos y el derecho

Quiero aclarar desde el primer momento que, aunque hablaré de las confusiones e incomensurabilidades que surgen entre diversas formas de entender los términos "postmodernismo" y "deconstrucción", no daré definiciones al respecto. En el apartado final de este capítulo, expongo con detalle algunos ejemplos de lo que yo considero como práctica postmodernista, feminista y teórica en el contexto australiano actual. Esos ejemplos de praxis articularán aquella definición cuando esté preparada para presentarla. Tengo razones para hacerlo así.

En el contexto actual de los estudios jurídicos críticos, la deconstrucción y el postmodernismo son los dos términos críticos que se encuentran con mayor frecuencia. Son los dos fenómenos avalados por una importante reinterpretación de las prácticas teóricas y los fundamentos del derecho de época reciente. La semiótica también ha tenido sus efectos y los feminismos no se acomodan con facilidad dentro o al lado de estas prácticas de la bibliografía y los debates al uso.

Como mínimo, se ha reconocido la jurisprudencia feminista y esto ha tenido cada vez mayores efectos en y mediante la enseñanza en las facultades de derecho, pero el papel de las feministas en el campo académico del derecho y en la práctica jurídica extrauniversitaria dista mucho aún de ser fácil (THORNTON, 1994; O'SHANE, 1993). Quiero referirme después a los usos, políticos o de otro tipo, de la deconstrucción y el postmodernismo en relación con el derecho. Esto supone aludir de inmediato a la imposibilidad de decidir e indeterminación, fenómenos a los que determinados discursos reducen, con frecuencia, el postmodernismo y la deconstrucción (y, por implicación, los feminismos). En íntima relación con estos términos hay toda una red de conceptos igualmente escurridizos: la *diferencia* (LYOTARD, 1988), la feminidad/masculinidad, la intertextualidad, la reinterpretación, lo otro y la alteridad, la pluralidad y la política, por mencionar sólo unos pocos. Todas estas expresiones y conceptos se utilizan de maneras radicalmente inconmensurables en distintos contextos. Comencemos efectuando una reducción considerable de esta complejidad y una comparación de contextos:

1. El derecho es decidible (no indeterminado), no es político (que interpretamos como "subjetivo") y, en consecuencia, puede "incorporar" la deconstrucción (que interpretamos como cuidado o atención al otro) (ROSENFELD, 1992, en el contexto de los usos estadounidenses de "deconstrucción").
2. El derecho es ya indecidible (es decir, siempre ha supuesto la reinterpretación y la intertextualidad y, por tanto, siempre ha sido indeterminado, desde la misma época de Moisés). En consecuencia, queda demostrado que ya es postmoderno y deconstructivo (de por sí). Por tanto, también es políticamente correcto en relación con la teoría reciente (JACOBSON, 1992, de nuevo en el contexto de los usos estadounidenses de "deconstrucción"; véase también, en contra de esta postura: THREADGOLD, 1994).
3. La indecidibilidad y la indeterminación están relacionadas con el postmodernismo (interpretando ambos términos como la condición del capitalismo tardío, el rechazo teórico de todas las formas de ilustración crítica y la creencia "postestructuralista" en la construcción discursiva de la realidad) y constituyen un olvido culpable de lo político (la creencia en la posibilidad de la verdad y el rechazo de la creencia, al estilo de BAUDRILLARD o de FISH, de que la "verdad" es siempre relativa). La deconstrucción (cf. DERRIDA, DE MAN) no tiene nada que ver con lo postmoderno (cf. LYOTARD, BAUDRILLARD) aunque haya sido cooptada por ello. "Mantiene el impulso de la ilustración crítica", aunque someta esa tradición a una reevaluación radical. La deconstrucción se asocia también con "la interpretación directa" del uso de la teoría "para evitar interpretar estúpidamente, aceptando el lenguaje tal cual", haciendo hincapié en conservar (en escritos recientes de DERRIDA) el compromiso de la filosofía con las cuestiones éticas, políticas y epistemológicas que no pueden reducirse al "libre juego" textual (NORRIS, 1989, págs. 11-13; 1992, en el contexto de los trabajos británicos de teoría y de estudios jurídicos críticos).

Conviene señalar que estas tres posturas pertenecen a hombres y que las posiciones de muchas feministas respecto a estas cuestiones, que veremos, son muy diferentes. Hay muchos puntos de acuerdo con la postura de NORRIS, aunque

su nostalgia por la ilustración y por la interpretación directa es incompatible, en muchos aspectos, con la deconstrucción y el postmodernismo feministas. Las incertidumbres e inconmensurabilidades de estos tres ejemplos demuestran, en pequeña medida, los procesos textuales, conflictivos y políticos, a través de los cuales se producen y discuten los significados y se estructuran las relaciones sociales de poder en la vida cotidiana del mundo académico.

Quiero indicar que las posturas 1 y 2 antes señaladas suponen una apropiación acrítica de la deconstrucción/postmodernismo de los estudios jurídicos en el contexto de los Estados Unidos que se parece mucho a lo que las feministas llaman la apropiación de lo femenino a través de la deconstrucción y el postmodernismo mismos (SPIVAK, 1983). Lo que en realidad ocurre es la transformación de lo masculino (el derecho), que se protege de la acusación de ser patriarcal (cargo que, por supuesto, está explícito en la jurisprudencia y en la deconstrucción feministas, pero implícito en estos usos masculinos de la deconstrucción), en lo femenino (equiparándose lo femenino a lo irracional, la heteroglosia, la pluralidad, la reinterpretación, la relatividad de la verdad). Por tanto, esta feminización no supone ninguna necesidad de cambio del derecho. Ya es postmoderno e internamente deconstructivo y, en consecuencia, puede desarrollarse como de costumbre.

Como ha señalado Joan SCOTT, hablando de la disciplina de la historia, ésta "no es una política conspiradora ni con intereses egoístas restringidos, sino que protege una tradición corporativa establecida" (1988, pág. 9). Sin embargo, la forma que ha adoptado el saber en el derecho —la notable ausencia de las mujeres en los textos jurídicos sobre los contratos y la equidad, las narraciones que sostienen el derecho como institución, la relegación de las mujeres a la esfera privada (el hogar del caballero inglés es su castillo), en la que no funciona el derecho— indica una política específica que establece planes e impone prioridades, naturaliza unas categorías y descalifica otras. De este modo, el derecho opera como institución cultural que apoya determinadas concepciones del género, la raza, la edad y el carácter étnico y sigue haciéndolo en el contexto norteamericano a través de los usos que hace de la deconstrucción y el postmodernismo. Esta apropiación norteamericana constituye un fenómeno restaurador, recuperador o normativo que imita la apropiación sistémica del derecho que traslada lo privado a lo público, lo local, lo individual y lo específico a lo universal, lo no reglamentado a lo normativo. Las cuestiones que esto suscita tienen que ver con las instituciones y los sistemas y, en concreto, con teorías acerca de cómo operan en relación con la subjetividad, la incorporación y el cambio o el mantenimiento de la situación social, un conjunto de cuestiones que configuran un campo ya disputado entre los neo-pragmatistas como FISH (1992), los teóricos del derecho como Ronald DWORKIN (1982), los foucaultianos y las teóricas feministas. Sin duda, se trata de cuestiones fundamentales en relación con los problemas de la acción y la voz feministas con las que comencé.

Consideremos ahora con mayor detenimiento los usos del postmodernismo y la deconstrucción en los dos capítulos del libro: *Deconstruction and the Possibility of Justice* (1992), del que extraje antes las posturas 1 y 2. *Deconstruction and the Possibility of Justice* ocupa un lugar en la cadena de interpretaciones y reinterpretaciones (en el sentido de DWORKIN, 1982) que configuran el campo de los trabajos australianos recientes y en desarrollo sobre el derecho y la literatura y

los estudios jurídicos críticos. Al mismo tiempo, es un libro marcado por una extraordinaria diferencia con respecto a los trabajos australianos. En este caso, quizá sea *diferencia* (en el sentido de DERRIDA) el término mejor, ya que, en los capítulos del libro, se aprecia un continuo aplazamiento de los asuntos de la deconstrucción en beneficio de la afirmación de la posibilidad de la justicia en términos teóricos abstractos. El tema de la diferencia de la deconstrucción en el contexto de los Estados Unidos se reitera constantemente en el libro, que comienza con un ensayo de DERRIDA. La posible ansiedad de DERRIDA con respecto a esta diferencia o *differance* se manifiesta pronto en su capítulo: "Force of Law: the 'mystical foundation of authority'" ("La fuerza de la ley: 'el fundamento místico de la autoridad'"), cuando hace algunos comentarios explícitos sobre el contexto de su encuentro con los estudios jurídicos críticos de los Estados Unidos y concluye: "El respeto a las especifidades contextual, académico-institucional y discursiva, la desconfianza de las analogías y las transposiciones apresuradas, a las homogeneizaciones confusas me parecen los primeros imperativos, tal como están las cosas" (pág. 9).

La Parte II del libro se titula: "Deconstruction and Legal Interpretation" y empieza con un capítulo de Arthur J. JACOBSON: "The Idolatry of Rules: Writing Law According to Moses, with Reference to Other Jurisprudences". En este contexto, extraordinariamente machista, MOISÉS y sus encuentros con la redacción y la reescritura se interpretan y reescriben, en realidad, como una metáfora postmoderna de los trabajos de las jurisprudencias dinámicas contemporáneas que, frente al positivismo y al naturalismo y como MOISÉS, rehúsan tratar las reglas como ídolos y luchan continuamente por rehacerlas. La premisa de este capítulo es que "borrar es rescatar la escritura de la idolatría" (pág. 106). El relato de las tres reescrituras de la ley en el caso de MOISÉS se convierte en una alegoría (una alegoría de la interpretación en los términos de DE MAN) de la idea humanista liberal de la constante evolución del derecho consuetudinario en la dirección del cambio social positivo.

En ningún sitio aparece mención alguna de la clase social, la raza o el género como elementos participantes en este proceso. Se aduce la simple semejanza entre "reescrituras" —como evasiones postmodernistas de los significados rígidos— y "reescritura" —como elemento propio de los procedimientos jurídicos normales de interpretación— como la prueba de la potencial deconstrucción interna de sus propios procesos que alberga el derecho. Es decir, se aduce la prueba de la indeterminación como evidencia de la deconstrucción, sin ninguna de las rigurosas cautelas que indica DERRIDA en este libro y en otros trabajos sobre la interpretación de la indeterminación.

Lo que aquí se debate es la cuestión política que suscita el capítulo de Drucilla CORNELL (1992) del mismo libro: si una simple "reescritura" constituye la deconstrucción y si, de hecho, algunas formas de reescritura son, en realidad, formas de "restauración". Podría afirmarse que el sistema en el que MOISÉS redacta y reescribe la ley (aunque lo hiciera tres veces) y las jurisprudencias dinámicas a las que alude JACOBSON son precisamente los tipos de sistemas referenciales cerrados que establecen las jerarquías de género y, en vez de *constituir la deconstrucción, requieren la deconstrucción.* De hecho, eso es lo que sostienen muchos trabajos feministas y estudios jurídicos críticos. Se produce aquí una confusión radical entre la naturaleza de las condiciones sociales que ha permitido

contemplar el postmodernismo (es decir, el derecho como institución) y las consecuencias políticas o de otro tipo de la deconstrucción rigurosa. Samuel WEBER, en su capítulo del libro (pág. 234), hace referencia explícitamente a esta confusión cuando habla del carácter "familiar y extraño" de la deconstrucción en el contexto de un sistema social cuya misma "constitución" depende de la interpretación y de la reinterpretación y reescritura de un texto escrito (la constitución, pág. 238).

Este uso de la deconstrucción para mantener las cosas como estaban es particularmente pertinente con respecto a la interpretación del capítulo de este libro que demuestra en toda su extensión la "restauración" que permite un sistema autojustificativo como el argumento jurídico cuando se enfrenta con "la crisis de la interpretación jurídica" que producen los usos no restauradores de la deconstrucción. El capítulo de Michael ROSENFELD, "Deconstruction and Legal Interpretation: Conflict, Indeterminacy and the Temptations of the New Legal Formalism", constituye un extraordinario ejercicio de lo que Stanley FISH llama la tendencia del derecho a incorporar a sus otros. *En primer lugar,* se estructura en torno a la oposición binaria entre el derecho y la política y pretende mantener la proposición de que "la práctica jurídica es irreductible a la práctica política" (página 156) y *en segundo lugar,* muestra la convicción, que se dispone a probar, de que el sistema jurídico y constitucional ya es una práctica deconstructiva. Con esta finalidad, reescribe primero la deconstrucción como una práctica democrática, humanista y liberal, invirtiendo la tarea deconstructiva (en la que los "textos" suelen someterse a la deconstrucción), declarando que la solución de la crisis de la interpretación jurídica mediante la deconstrucción "depende de que sus premisas ontológicas y éticas sean compatibles con el derecho y la interpretación jurídica" (pág. 166). En otras palabras, el derecho y la interpretación jurídica permanecen indiscutidos al tiempo que la deconstrucción puede quedar "incorporada" (el término es de ROSENFELD) siempre que sea compatible con aquéllos.

Llegados aquí, en un par de párrafos paradigmáticos (pág. 167), "los sistemas jurídicos predominantes en las democracias occidentales" han demostrado que ya son casos de deconstrucción, definidos ahora como "la atención al otro", y descubrimos que "en la medida en que un sistema jurídico opere en el contexto del pluralismo de grupo y mediante la aplicación de leyes generales que son universalmente aplicables, el derecho satisface las dos condiciones que lo capacitan legítimamente a hacer suya la deconstrucción". Más aún, el sistema jurídico norteamericano, en concreto, mantiene una concepción del derecho especialmente bien adaptada "para incorporar la deconstrucción" (pág. 168).

De esta ambigüedad de acción y de esta confusión semántica (o círculo hermenéutico) acerca de lo que sea "deconstruir", "hacer suya" o "incorporar" se sigue la extraña conclusión de que la "incorporación" de la deconstrucción, en estos términos, informará la práctica de la interpretación jurídica de manera que "repela la amenaza de la absorción por la simple política". No queda en absoluto claro cuál sea la diferencia entre "un derecho que haya hecho suya la deconstrucción" y un derecho no deconstruido. Nos encontramos con un derecho que "canalizará intereses individuales divergentes hacia una base común" (pág. 197) sin ninguna indicación sobre cómo se logrará, sin reconocimiento alguno de la jerarquía de género (utilizando la expresión de CORNELL) en la que están inmersos los procesos jurisdiccionales, ni de la apropiación que los discursos jurídicos

de carácter humanista y liberal, que hemos descrito en este capítulo, hacen de la deconstrucción.

Lejos de demostrar cómo puede un derecho que ha hecho suya la deconstrucción efectuar algún cambio social o resolver la crisis de la interpretación jurídica, este capítulo muestra precisamente dónde radica la crisis, demostrando 1) la "resistencia de la teoría" (Paul DE MAN, 1986) inserta en los mismos procedimientos de interpretación jurídica y 2) sus poderes, sistemáticamente coercitivos, de restauración y de apropiación frente a los ataques o cuestionamientos externos. En este caso, una lectura atenta del texto de ROSENFELD "pone de manifiesto... unas contradicciones que van completamente en contra" de la "idea recibida, canónica" de la deconstrucción de este lector concreto (citando erróneamente a NORRIS, 1989, pág. 152, al hablar de las deconstrucciones de los textos jurídicos). El sistema se reafirma a sí mismo y la deconstrucción, hecha suya e incorporada al cuerpo del derecho, queda eficazmente feminizada, seducida y desarmada. Conviene citar aquí el comentario de Geoffrey BENNINGTON: "hemos intentado comprender que la deconstrucción no es algo hecho en un momento dado por un sujeto activo, voluntarioso e, incluso, heroico sobre un objeto más o menos resistente o cómplice, ni algo que demuestre alguna cosa que ese objeto haya enseñado a hacer sobre sí mismo sin importar cómo, nos guste o no" (1994, pág. 178).

Es evidente que, en el contexto norteamericano, los trabajos de DWORKIN y FISHI se intersectan de forma interesante con los curiosos usos de la deconstrucción que hemos señalado. La descripción que hace DWORKIN (1982) de la interpretación jurídica como un sistema parecido al de una colaboración literaria imaginada en la elaboración de una novela —lo que, más tarde, popularizó FISH (1992) como "la banda que trabaja en cadena"—, quedando restringido cada movimiento por el anterior y protegiendo, de ese modo, el trabajo total contra las veleidades subjetivas repentinas, no difiere, en realidad, de la postura de FISH sobre los sistemas, a pesar de la crítica posterior de DWORKIN (1992). FISH, con sus ideas de la comunidad interpretativa que tienen relación con la obra de FOUCAULT sobre la disciplina y el comentario, dice también que los movimientos subjetivos o radicales son imposibles dentro de la comunidad interpretativa o el sistema. Por eso dice que la teoría no puede cambiar nada, que es siempre un producto del sistema que trata de cambiar y que, por tanto, está condenada al fracaso. Este plan anti-teórico es diferente de la insistencia de DWORKIN en los aspectos del derecho como sistema que ya están evolucionando socialmente y, por tanto, son positivos, pero ambas teorías parecen diseñadas para proteger el derecho y el mundo académico, como comunidad y como práctica interpretativa, de los peligros de la subjetividad o de la participación política radical. Asimismo, ambas niegan explícitamente la posibilidad de actuar o de un cambio radical. En ambas versiones, los sistemas evolucionan, produciendo de forma inevitable un cambio democrático o cambiando con independencia de la acción. En ambos casos, la apropiación complaciente de la teoría literaria reciente se utiliza de nuevo para proteger la corporación. Como ha señalado NORRIS, éste es "el tipo de argumento pragmatista que vale para todo y que puede utilizarse para desacreditar el pensamiento opositor en el derecho, la crítica o cualquier otro campo en el que haya intereses profesionales en juego" (1989, pág. 15).

Mi interpretación de estos contextos norteamericanos fue lo primero que me impulsó a intentar descubrir lo que se cree que puedan ser el postmodernismo, la

deconstrucción y los sistemas —en evolución, abiertos o cerrados, transformadores o estáticos— y, al hacerlo, se descubren notables diferencias entre las historias que cuenta la gente. La siguiente cita está tomada de Peter GOODRICH, cuando escribe sobre la semiótica del derecho consuetudinario:

> La idea de la interrupción del pensamiento describe con la máxima precisión el método jurídico; es un tiempo no ligado a vida u objeto alguno, libre de cualquier temporalidad concreta, un tiempo de repetición y, por tanto, irreflexivo. Es lo que LEGENDRE llama *el 'delirio de la institución'* que se deshace en los confines discretos de la forma jurídica, no como prisionero de la vida, sino de la autoridad normativa (1976). El derecho es una prisión de las estructuras históricas profundas que el tiempo no trata bien... *La institución alucina con unas formas de procedimiento normalizadas y normas de conducta usual basándose en la fuerza de unos argumentos recordados a medias*, mediante la recopilación atolondrada de casos no publicados o de conversaciones en gran parte olvidadas...
>
> Éstas eran las herramientas del derecho consuetudinario, sus memorias, una *communis opinio*, una memoria colectiva, en cuanto derecho. El derecho es una presencia que implica la totalidad de su historia, pero esta implicación no es lógica ni histórica, sino tradicional y mítica. *La mente que alucina es, en sentido estricto, una mente que desvaría, que 'se va por las nubes', que se extravía.* Ésa es la fuente del derecho consuetudinario, del derecho no escrito, el vagar de la mente jurídica, un nomadismo temporal y demográfico que serpentea por textos justificativos, los juicios, los anuarios y las actas judiciales. *Aquí podemos comprender que el texto es también la estructura no escrita de la vida cotidiana*, una realidad que el tiempo no trata bien y se transmite muy despacio durante largos períodos.
>
> (GOODRICH y HACHAMOVITCH, 1991, pág. 174; la cursiva es mía.)

La descripción que hace GOODRICH de un sistema jurídico lo sitúa como un sistema alucinatorio, un sistema basado en mitos y narraciones, un sistema que es también la estructura no escrita de la vida cotidiana, en la que pueden darse cambios, aunque de forma aleatoria, un sistema que no es consciente de su propia actuación y carece de un plan de cambio. En cierto modo, se parece a la interpretación que hace NORRIS del postmodernismo, aunque guarda poca relación con las descripciones de FISH, DWORKIN, JACOBSON y ROSENFELD, antes mencionadas. Recuerda el razonamiento de HARAWAY (1991) de que, para cambiar las realidades sociales y los mundos cotidianos en los que vivimos, tenemos que comprender los mitos y las narraciones que los estructuran.

No obstante, todas estas descripciones recuerdan también (y, hasta cierto punto, están influidas por ella) la que hace FOUCAULT (1971) del comentario y sus paradójicas relaciones con la disciplina, una proliferación textual que produce, a la vez, la cita (más de lo mismo) y la diferencia (lo "nuevo", que es el medio de perpetuación de la disciplina, pero nunca debe salir de los márgenes "de la verdad" de la disciplina):

> Las infinitas ondulaciones del comentario se agitan desde el interior mediante el sueño de la repetición enmascarada: a distancia, quizá no haya nada más que lo que ya había en el punto de partida: un simple recitado. El comentario aparta el elemento de riesgo del discurso, dándole su merecido: nos ofrece la oportunidad de decir algo distinto del texto, aunque con la condición de que se proclame el mismo texto y, en cierto modo, se le dé la aprobación definitiva.
>
> (Pág. 10).

> Pero los principios implícitos en la formación de las disciplinas se oponen igualmente a la del comentario. En una disciplina, a diferencia del comentario, se supone que en el punto de partida no hay un significado que haya que redescubrir ni una identidad que reiterar, sino lo necesario para la construcción de nuevos enunciados. Para que una disciplina exista, debe haber la posibilidad de formular —y hacerlo *ad infinitum*— proposiciones nuevas... Dentro de sus propios límites, cada disciplina reconoce proposiciones verdaderas y falsas, pero rechaza una tetralogía completa de aprendizaje... En resumen, una proposición debe cumplir algunas condiciones onerosas y complejas antes de que pueda ser admitida en una disciplina; antes de que pueda declarársela verdadera o falsa, debe estar, como diría Monsieur CANGUILHEM, "en lo cierto"... Las disciplinas constituyen un sistema de control de la producción del discurso, fijando sus límites mediante la acción de una identidad que adopta la forma de una reactivación permanente de las reglas.
>
> (Págs. 16-17.)

Aunque sea posible descubrir aquí la preparación de las posturas de FISH y de GOODRICH, en realidad, FOUCAULT no dejó ahí la cuestión. Intentaba cambiar la situación que describe y tenía un plan muy concreto para hacerlo. Tras afirmar que las cuatro nociones —significación, originalidad, unidad y creación— habían dominado la historia tradicional de las ideas durante siglos, proponía sustituirlas por las siguientes: hecho, serie, regularidad y las posibles condiciones de existencia. Según él, esto nos permite "cuestionar nuestro propio deseo de verdad, restaurar el carácter del discurso como hecho, abolir la soberanía del significante" (pág. 229). Por supuesto, proponía la "reescritura" de las disciplinas. Con independencia de lo determinista que pudiera parecer su crítica antihumanista y antiilustración y de lo problemático que resulte para algunos críticos (NORRIS, 1993) su trabajo posterior sobre la "adaptación del yo" y las "tecnologías del yo" como descripción de acción, queda siempre claro que su postura es de oposición, dedicada a establecer las condiciones de posibilidad de esa crítica permanente que NORRIS asocia con tanta facilidad (creo que contra FOUCAULT) con el carácter de la Ilustración reescrita (1993, pág. 99).

Para los feminismos postestructuralistas, la obra de FOUCAULT se ha prestado a interpretaciones muy diferentes: las posibilidades de historias de oposición no deterministas y de unos yoes nuevos, transformados. La descripción que hace Chris WEEDON (1987) es muy característica:

> Aunque el sujeto del postestructuralismo se construye socialmente en las prácticas discursivas, existe, sin embargo, como sujeto y agente social pensante, que siente, que es capaz de oposición y de innovaciones producidas a partir del choque entre posturas y prácticas contradictorias del sujeto. Es también un sujeto capaz de reflexionar sobre las relaciones discursivas que lo constituyen a él y a la sociedad en la que vive y escoger entre las opciones a su disposición.
>
> (Pág. 125.)

Las interpretaciones feministas, que consideran potenciadora la idea de que la realidad y sus propias subjetividades se construyan discursivamente y, por tanto, puedan reconstruirse, parecen mucho más cercanas al espíritu del plan de crítica de FOUCAULT que las diversas interpretaciones masculinas que he citado antes. Como DERRIDA, ellas tampoco ven que la deconstrucción o el postmoder-

nismo tengan nada que ver con la indeterminación o el relativismo. DERRIDA insiste en que él nunca ha hablado de "indeterminación":

> No creo que yo haya hablado nunca de "indeterminación", con respecto al significado ni a ninguna otra cosa. La imposibilidad de decidir es, una vez más, otro asunto... Quiero recordar que la imposibilidad de decidir es siempre una oscilación *determinada* entre posibilidades (por ejemplo, de significado, pero también de actos)... no habría indecisión ni *doble vínculo* si no fuera entre polos *determinados* (semánticos, éticos, políticos) que, de vez en cuando, son terriblemente necesarios y siempre irreemplazablemente singulares. Es decir, que desde el punto de vista de la semántica, pero también de la ética y de la política, la "deconstrucción" no debe llevar nunca al relativismo ni a ninguna clase de indeterminismo.
>
> (1988, pág. 148.)

No todas las interpretaciones feministas de DERRIDA tienen el problema de su uso del término "texto" que inquieta a NORRIS (1992, pág. 19, cuando alude a la "adquisición" postmodernista de DERRIDA de que "no hay nada fuera del texto") y a MACKINNIN (1989, pág. 129). Como ha señalado CORNELL (1993, pág. 133: "DERRIDA nos muestra que la realidad social —incluyendo la misma definición del poder— y la 'experiencia' empírica no pueden separarse de los significados que se les ha dado"), DERRIDA insiste en que su idea del "texto", en contra de la ansiedad de NORRIS acerca del "giro lingüístico" del postmodernismo y el textualismo de LYOTARD y BAUDRILLARD (1992, pág. 16), nunca ha dicho que no haya "nada fuera del texto" en ese preciso sentido:

> Quisiera recordar que el concepto de texto que yo propongo no se limita a lo gráfico, al libro, ni siquiera al discurso y, aún menos, a la esfera semántica, representativa, simbólica, ideal ni ideológica. Lo que yo llamo "texto" abarca todas las estructuras que se denominan "real", "económica", "histórica", socioinstitucional, en resumen: todos los referentes posibles. Otra forma de recordar, una vez más, que "no hay nada fuera del texto". Eso no quiere decir que todos los referentes queden suspendidos, negados ni encerrados en un libro, como algunas personas han dicho o han sido lo bastante ingenuas para acusarme de que yo lo crea así.
>
> (1988, pág. 148.)

En contra de estos usos feministas muy positivos de FOUCAULT y DERRIDA para transformar el sistema, para detener su evolución de esa forma inevitable, para negar el argumento de FISH de "que cualquier forma de vida o juego de lenguaje puede encerrarse en una totalidad que identifique por completo al sujeto con un sistema de normas compartidas y niegue la posibilidad de un cambio transformador" (CORNELL, 1993, pág. 4), SPIVAK (1983) nos recuerda los poderes restauradores y recuperadores siempre presentes del sistema. Su discurso sobre el doble desplazamiento de las mujeres en la deconstrucción constituye un caso paradigmático de la forma en que el discurso del otro puede incorporarse a la más radical de las narraciones y a través de ella. La descripción de SPIVAK tiene muchas consecuencias en los textos sobre el carácter aborigen, la homosexualidad y la mujer, la violación y el asesinato con los que concluiré este capítulo, por la "incorporación" estadounidense de la deconstrucción a la que nos referimos antes y por los intentos feministas de reinterpretarse y reinterpretar el mundo académico y el mundo social:

> No obstante, creo que la mujer que constituye el "modelo" para el discurso deconstructivo sigue siendo una mujer generalizada y definida en relación con un orgasmo simulado y otras variaciones de la negación.
>
> (1983, págs. 170-171.)

> La visión que tiene DERRIDA de la operación textual —de interpretación, escritura, filosofización— hace evidente, por último, que, con independencia del carácter desnaturalizado y no empírico que puedan tener estas imágenes (del himen, el orgasmo, etc.), el falo es el que aprende el truco de acercarse a falsificar el orgasmo, en vez de que el himen se dé a valer como el efecto indefinidamente desplazado del texto. Así, el himen queda doblemente desplazado. Su "presencia" se deconstruye adecuadamente y su curiosa propiedad se apropia para entregar la firma del filósofo... La [d]iseminación sigue en ascenso. El himen sigue siendo reactivo. Es "la diseminación la que afirma la generación de significado, ya dividida". La operación textual vuelve a la posición uno y hace fuegos de artificio en el césped con un falo ahora "feminizado": "la diseminación en el repliegue (*repli*-también retirada) del himen".
>
> (1983, págs. 175-176.)

En 1993, SPIVAK reinterpreta su polémica contra DERRIDA en este pasaje e indica algunas formas de utilizar la deconstrucción (deconstrucción afirmativa) para el feminismo:

> Es ésta una forma paradójica de decir "sí" al texto, pero supone una comprensión desde dentro, como si dijésemos, de manera que los momentos que se prestan a la llamada apropiación errónea se entiendan en los propios términos del texto. Es entonces cuando podemos empezar a elaborar una política de interpretación, que abra el texto a un horizonte aún desconocido, de modo que pueda utilizarse sin excusa. Propongamos algo: negociar con las estructuras de la violencia. Con este espíritu de negociación, propongo que demos el asentimiento al texto de DERRIDA sobre la mujer como un nombre de la no verdad de la verdad, en el campo más amplio de la negociación con otras estructuras establecidas, practicada a diario pero a menudo negada, como el derecho, la educación institucional y, en último término, el capitalismo.
>
> (1993, págs. 129-130.)

Esta multiplicidad de posturas contradictorias (que, sin el debido cuidado, pueden devolvernos a la posición uno y hacer fuegos de artificio sobre el césped), esta "negociación con las estructuras de la violencia" es, sin duda, la trama de la que están hechos los mitos, los significados y las acciones de la vida cotidiana en el mundo académico. Así es la "deconstrucción afirmativa" (SPIVAK, 1993, página 130). Hay muchas formas de hacer esto y quiero volver ahora a algunos relatos de mujeres respecto a cómo restablecer, en parte, el equilibrio, después de tantas historias de hombres sobre la imposibilidad de la política y el cambio social feministas y postmodernistas.

El capítulo "The Philosophy of the Limit: Systems Theory amd Feminist Legal Reform", de Drucilla CORNELL (1992), del libro antes citado, insiste en que las interpretaciones deconstructivas de LACAN y LEVINAS que hace DERRIDA dejan muy claro que, salvo que cuestionemos la reducción de la mujer a una fantasía imaginaria, "al *fenomenológicamente* asimétrico otro", que hacen LACAN y LEVINAS, la igualdad de ciudadanía es imposible y seguirá la violación de las mujeres en las sociedades patriarcales (pág. 88). La autora se ocupa aquí de lo que Joan SCOTT

ha llamado "restauración", de la comprensión de las razones por las que "las condiciones de desigualdad de las mujeres se restauran continuamente" (pág. 68). Reinterpreta la teoría de los sistemas de LUHMANN para incluir la "jerarquía de género", demostrando que el género funciona como un sistema semántico cerrado, estructurado en torno a una oposición binaria. Demuestra también, utilizando a LACAN, LUHMANN y DERRIDA, que el género y el derecho funcionan como subsistemas diferentes dentro del sistema social y que, juntos, restauran continuamente la desigualdad de las mujeres. La deconstrucción, como fuerza política, es un modo de cambiar ese sistema y detener el proceso de restauración. Es lo que hace posible deconstruir la jerarquía de género que respalda el derecho, cuestionar la categoría de las dicotomías, poner de manifiesto las inestabilidades internas del sistema y estudiar sistemáticamente los procesos conflictivos que producen los significados.

En *Transformations* (1993, pág. 3), CORNELL dice también, contra FISH, que ningún sistema es, en realidad, impermeable al cambio y que éste puede lograrse mediante el "cambio de hábitos" o la educación. "PEIRCE nos ofrece una descripción convincente de cómo podemos, en cuanto letradas y letrados, profesoras y profesores de derecho y juezas y jueces, abrirnos a la invitación de crear nuevos mundos" (1993, pág. 23). Para ella, la lección de la deconstrucción es como la del postestructuralismo para WEEDON:

> La lección es que ninguna realidad puede totalizarse perfectamente, porque la realidad, incluyendo la realidad de la dominación masculina, se constituye en y a través del lenguaje en el que los significados institucionalizados nunca pueden estar protegidos por completo contra las desviaciones y la reinterpretación.
>
> (1993, pág. 132.)

Estos límites de los significados institucionalizados hacen posible concebir la diferencia sexual y la acción femeninas de un modo que no es posible en sus definiciones establecidas dentro de la jerarquía de género (1993, pág. 133). Lo que hace diferente esta descripción feminista de la teoría de los sistemas es la teorización de la diferencia sexual, de la sexualidad y del cuerpo, la forma de entender la semiótica y la teoría del inconsciente de LACAN y una teoría diferente de la "acción" o la "libertad". Como explica Judith BUTLER:

> Lo que podemos llamar "acción", "libertad" o "posibilidad" se produce por los vacíos creados por las normas reguladoras en el proceso de su repetición.
>
> (Cit. en CORNELL, 1993, pág. 4.)

Esto es lo que permite que una teoría de la acción siga siendo compatible con las teorías postestructuralistas de la subjetividad de un modo que parecen no poder imaginar autores como NORRIS y RORTY. En este punto, conviene citar con cierta extensión a CORNELL. Hablando del psicoanálisis y de la necesidad de ocuparse del racismo, dice:

> GEERTZ nos recuerda que ni siquiera podemos comenzar a comprender el sufrimiento si no alcanzamos los límites de nuestra imaginación, que ha quedado atrapada en las convenciones más recientes. He señalado que este esfuerzo por liberar la imaginación supone hacer un viaje a las profundidades, de manera que podamos

observar cómo se ha producido esta caída en la trampa. Volvemos al pasado mediante el proceso de vislumbrar "lo que es" de forma diferente. Tratar de imaginar una sociedad sin racismo exige que comprendamos la significación que se ha otorgado a "raza" en nuestra realidad. Recordamos el futuro cuando nos implicamos en este proceso de reimaginar el pasado de manera que da la sensación de que el mundo presente se abre bajo nuestros pies al surgir unos significados nuevos que antes no podríamos siquiera haber soñado. Por tanto, el psicoanálisis puede desempeñar un papel fundamental en la "ciencia de imaginar la diferencia" de GEERTZ, una expresión paradójica que no sólo refleja nuestra responsabilidad con respecto al otro, sino que nos permite comprender que nuestras obligaciones políticas no pueden separarse de nuestros sueños y fantasías.

(1993, pág. 194.)

Por tanto, C. S. PEIRCE ofrece un pragmatismo "postmoderno" con el que oponernos a pensadores neopragmatistas, como RORTY y FISH (1993, págs. 3, 23 y sgs.). Quiero volver brevemente aquí al trabajo de Teresa DE LAURETIS (1984), que también recoge la idea del cambio de hábitos de PEIRCE, reescribiendo la teoría de la semiótica de ECO (1976) para incluir la subjetividad expresada. PEIRCE, como señala CORNELL (1993, pág. 25), estaba entre los primeros que exploraron la verdad de la indeterminación. De PEIRCE se apropian DERRIDA (1967, 1976) y ECO (1976) para desarrollar sus respectivos conceptos de "imposibilidad de decidir" y de "semiosis infinita". Como DERRIDA y ECO, PEIRCE creía que la "indeterminación" sólo podía llegar a explorarse en un contexto en el que estuvieran establecidas las interpretaciones de los signos, es decir, utilizamos el significado como base para cuestionar el significado. PEIRCE explicaba la indeterminación mediante el concepto de "interpretante". Cada signo se refiere a un referente, pero ese referente es inmediatamente el interpretante de otro signo y así sucesivamente. "Si la cadena de significado llega a detenerse, aunque sea momentáneamente, es para anclarse en algo, algún cuerpo, un sujeto individual. Cuando utilizamos o recibimos signos, producimos interpretantes" (DE LAURETIS, 1984, pág. 178). Por tanto, la conclusión de cualquier proceso semiótico es una modificación de la conciencia, un cambio de hábitos (DE LAURETIS, 1984, pág. 178).

DE LAURETIS traza el proceso por el que ECO extirpa ese cuerpo de su teoría de la semiótica: "Yo me limito a indicar que, desde el punto de vista de la teoría de la significación, *tenemos que llevar a cabo una especie de operación quirúrgica*... El análisis del contenido se convierte en una operación cultural que sólo funciona con productos culturales físicamente comprobables" (ECO, 1985, pág. 198). Para ECO, de la acción humana "debe extraerse su componente psicológico, psíquico y subjetivo" (DE LAURETIS, 1984, pág. 176) y los productos culturales comprobables, dentro de la tradición materialista en la que ECO se desenvuelve, son los procesos de producción que aportan como resultado "textos reales".

Para DE LAURETIS hay otros muchos tipos de práctica social (relaciones familiares, actividades laborales, clases, por ejemplo) que son interpretantes que se traducen en el cambio de hábitos o "cambios de conciencia" (1984, pág. 178). Así, cuando ECO interpreta a PEIRCE, diciendo que cada acto de semiosis produce una "acción humana", y está preparado para interpretar sólo los resultados de las acciones como productos culturales, de LAURETIS sostiene que ningún proceso de semiosis puede tener efecto alguno sobre el mundo excepto si está mediado por los cuerpos (1984, págs. 178-179). La naturaleza del cuerpo, del

sujeto que vive el cuerpo, es, por tanto, relevante de forma directa para comprender los procesos mediante los que se crean los significados. Este sujeto está siempre dividido con respecto a sí mismo a causa de su relación con la cadena de interpretantes, provisionalmente unidos a formaciones sociales e ideológicas, ubicados *allí* de forma temporal *cuando* la cadena semiótica se detiene y cada interpretante se traduce en un cambio de hábitos, pero nunca fijados por el sistema y siempre capaces de cambios posteriores. Por supuesto, este proceso de personificación deconstruye la oposición entre los modos de significación subjetivo y social que Eco intenta mantener por todos los medios (DE LAURETIS, 1984, pág. 181).

Este trabajo feminista, aunque se autodenomine postmodernista (en el sentido del rechazo o crítica de las teorías de sistemas modernistas) y acepte la indeterminación como condición básica de trabajo, no es apolítico, no se despreocupa de la ética ni está privado de acción, como algunas versiones populares de lo postmoderno suponen (NORRIS, 1993). Resulta útil mencionar aquí los argumentos minuciosamente organizados de Judith BUTLER sobre las reivindicaciones de los feminismos "postestructuralistas" (término que la autora prefiere a "postmodernistas"). Acusa a los "escépticos" que reúnen un conjunto diverso de perspectivas críticas "bajo el signo de lo postmoderno" de participar en una "argucia autocomplaciente de poder" que se equivoca por completo respecto a la clave del postestructuralismo. Ese punto clave consiste en el reconocimiento de que incluso los términos de la crítica y la posición subjetiva del crítico están involucrados en las estructuras de poder que intentan negociar. Se trata de reconocer que "*no* es el advenimiento de un relativismo nihilista, incapaz de proporcionar normas, sino la precondición misma de una crítica políticamente comprometida" (BUTLER, 1992, págs. 5-7; HOWE, 1984, pág. 173).

Estas teóricas feministas tampoco padecen el tipo de nostalgia de los valores del marxismo más antiguo ni de la Ilustración, siempre evidente en los trabajos de NORRIS y de otros neomarxistas (NORRIS, 1993; EAGLETON, 1985; JAMESON, 1983, 1984). Las feministas como DE LAURETIS, CORNELL, BUTLER, SCOTT y otras no olvidan las categorías de "ideología", "falsa conciencia", "clase social", etcétera. Recuerdan la subjetividad y el cuerpo, lo que significa que tienen que reescribir esas antiguas categorías, pero, habiéndolas reescrito, no pueden volverse atrás. Su postestructuralismo, deconstrucción y postmodernismo feministas se rehacen mediante esas reescrituras y pasos adelante. El hecho de que la historia, la política y la acción se reescriban y vivan de forma diferente no significa que ya no puedan perseguirse fines políticos ni que la acción sea imposible (SCOTT, 1988). Recuerdo aquí la indicación de Anna YEATMAN, de 1990, acerca de que el olvido del género de los custodios del análisis marxista de clases se extiende a una actitud de "extraordinaria indiferencia" con respecto a lo que ella llamaba entonces "la segmentación de género de la *intelligentsia*" (pág. 64).

Si la exposición anterior de los argumentos sobre los sistemas, las teorías y las posibilidades de cambio es un indicio de que la segmentación está viva y bien en 1995, como un elemento de las realidades vividas y sexuales o textuales cotidianas del mundo académico, esa segmentación se centra en torno a la aceptación y el rechazo del cambio que se expresa como la aceptación y el rechazo de lo que se denomina vagamente como "postmodernismo". En ninguna parte se muestra de forma tan candente esta diferencia como en el contexto

actual de los debates sobre la reforma jurídica que instigan y motivan los planes postmodernistas, deconstructivos y feministas. Voy a citar aquí a otra autora feminista porque nos acercará al derecho y a los ejemplos de praxis con los que quiero concluir.

Diane ELAM, en un libro reciente titulado *Deconstruction and Feminism*, refiriéndose a DERRIDA, respecto a la imposibilidad de decidir y la indeterminación, dice:

> El potencial de afirmación de la política feminista consiste en que esa política adopta la imposibilidad de decidir de las múltiples determinaciones de las mujeres, el choque de virgen, ramera, madre, etc., como el espacio aporético en el que surge la libertad.
>
> (1994, pág. 84.)

Refiriéndose a Barbara JOHNSON, sobre el aborto, añade:

> Ganar el debate sobre el aborto sería dar paso a lo no decidible, en la medida en que el aborto no puede ser nunca una decisión que se tome de antemano o se haga de una vez por todas para todas las mujeres... El reconocimiento de lo no decidible, la deconstrucción y el feminismo nos permite imaginar otros espacios políticos, espacios de alteridad política. Una política ética o justa debe reconocer que esta manipulación (de la diferencia) no puede convertirse en el objeto de un contrato, no puede recibir un significado determinado.
>
> Una política justa debe tratar de manejar estas diferencias, respetarlas, sin que ello implique que lo que es otro pueda hacerse idéntico por medio de esa manipulación. Ésta es la lección del *differend* de LYOTARD.
>
> (1994, págs. 84-85.)

Es notable que, para ELAM, como para otras feministas, el *differend* sea un concepto liberador que guarda poca relación con el carácter ofensivo que le asignan los teóricos como NORRIS (1993, págs. 18-19). Concluye con una exposición basada en DERRIDA:

> Por tanto, la comprensión de la política como algo no decidible no tiene que ver con negarse a tomar una decisión, sino con la negativa a fundarla en leyes universales. Podríamos llegar a decir incluso que la política de lo no decidible insiste en que tenemos que adoptar una decisión en cada momento, en cada caso, que no podemos evitar tomar la decisión mediante la aplicación de una ley preexistente.
>
> (1994, pág. 87.)

Teniendo presentes estas cuestiones, volvamos a observar cómo funcionan los sistemas y veamos algunos ejemplos textuales prácticos, ejemplos de práctica textual y teórica, que puedan ayudarnos a clarificar qué *son* el postmodernismo, los feminismos políticos, el postestructuralismo y la deconstrucción, cómo se configuran y qué efectos políticos reales pueden tener ahora mismo en algunos lugares australianos muy concretos. Todos mis ejemplos tienen que ver con la reescritura del derecho, el tema con el que comencé, como recordarán las lectoras y lectores.

Praxis, política y cambio social: la modificación del sujeto

Linda HUTCHEON, refiriéndose a las consecuencias, inevitablemente políticas, del postmodernismo, cuando actúa para "desdoxificar" la importancia política de las representaciones culturales, pone de manifiesto también las razones por las que resultan tan difíciles de definir las expresiones que he venido utilizando en este capítulo, excepto como una red de prácticas que se intersectan: "En otras palabras, es difícil separar el impulso 'desdoxificador' del arte y la cultura postmodernos del impulso deconstructivo de lo que hemos denominado teoría post-estructuralista" (1989, pág. 4). Mi primer ejemplo, por tanto, se refiere a la política de la representación postmoderna, a lo que ALTHUSSER (1969, págs. 231-232) llamaba ideología, tanto como sistema de representación y como parte inevitable de la vida diaria, como respecto a las ficciones con las que, reflexiva y conscientemente, se enfrentan la realidad histórica documental y los impulsos formalistas tradicionales, y cuestionan la presunta transparencia de la representación. El concepto de arte como política ha surgido del impacto de las teorías marxistas, feministas, homosexuales, negras, postestructuralistas y poscoloniales sobre los fundamentos tradicionales de las artes literarias y visuales (expresivas, miméticas y formalistas). El resultado ha sido el cambio del modo de operar de algunas representaciones, no ya como miméticas y subjetivas, sino para explorar la forma en que las narraciones, las imágenes y los lenguajes estructuran el modo de vernos nosotros mismos y la manera de interpretarnos y de interpretar nuestras realidades sociales en el presente y en el pasado.

Mi ejemplo se refiere a la desnaturalización de lo natural y la representación de la política textual de recuperación en la novela: *Doin Wildcat*, de MUDROOROO NAROGIN (1988). La novela pertenece a una trilogía en la que se vuelve a contar, se reescribe y reconstruye contantemente la misma historia de un joven aborigen y sus primeros tropiezos con la justicia y con distintas facetas de la sociedad blanca, cuando, ya anciano, acaba de salir de la cárcel, en la que ha estado 33 años, por el homicidio accidental de un policía blanco. Las identidades son fluidas, constantemente cambiantes, tal como aparecen en diferentes versiones de la narración. En esta novela, la historia relata cómo un cineasta blanco "roba el guión del aborigen", el guión de la película (de la novela que estamos leyendo), reescribiéndolo de manera que se apropie del carácter aborigen para el mundo blanco. El sujeto que habla en esta novela, negro, educado mediante la experiencia de la violencia de la ley, se encuentra doblemente dividido con respecto a sí mismo, doblemente desplazado, con una especie de ventriloquia, capaz de imitar los discursos del jefe, un jefe monolingüe que no puede oír ni leer *sus* historias y lenguajes y que los recupera constantemente, haciéndolos seguros para el mundo blanco al reapropiárselos e incluirlos en sus narraciones y mundos blancos.

Este doble desplazamiento es, en realidad, un lugar desde el que no sólo se pueden contemplar las historias blancas de lo aborigen, sino también los formalismos blancos, los géneros blancos y las formas de la novela (NAROGIN, 1990), y desde el cual se puede capear el poder del capital lingüístico blanco. La novela está escrita en lo que los sociolingüistas llaman "inglés no estándar", el inglés aborigen, pero el hablante no estándar de esta novela es multilingüe, capaz de "interpretar" y deconstruir la ceguera monolingüe de los guardianes del inglés

estándar, sus géneros de poder (LUKE, 1993) y sus tendencias violentamente recuperadoras. La novela deconstruye, a medida que las representa, las poderosas jerarquías de raza, clase social y género inherentes a todos los procesos textuales. En ninguna parte resulta tan conmovedora la política de deconstrucción y representación (reescritura) que en las re-presentaciones del carácter narrativo del procedimiento judicial en la novela.

A los 15 años, el protagonista de la novela, ya "institucionalizado" (pág. 87) por entonces, queda a la ventura en una sociedad con pocos medios para desenvolverse en ella. La narración que él mismo realiza es, a la vez, de acción y de falta de ella: víctima de un mundo blanco que no puede oír su historia, aprende a defenderse por sí mismo; con la sabiduría de la calle, roba para revestirse con una identidad; se hace un yo en el mundo de los bares en el que es detenido. Detenido, confía los detalles de su historia al funcionario encargado de vigilarlo en su libertad condicional ("*Ee wanted me to talk about meself, an I obliged im*" *, página 89), el cual, cuando lo citaron a declarar ante el tribunal, "me hizo una guarrada" (pág. 88). Conviene comparar los detalles de las dos narraciones con las que se encuentra el lector en la novela, dos interpretaciones inconmensurables de una realidad vivida y comprendida de forma diferente:

> *Salí de Swanview o, más bien, me echaron* cuando cumplí 15 años. Naturalmente, entonces yo no podía defenderme por mí mismo, por lo que fui a la ***Catholic Welfare*** para que me ayudasen. Me consiguieron un trabajo y un sitio para vivir, en una casa especializada en alojar a gente de color. Hay otras dos personas conmigo, pero después de estar en esa casa, me marcho de allí; creo que debe haber algo más fuera. Me marcho de ese lugar, me encuentro, siguiendo las vías, en el lado salvaje de la ciudad *y entonces el trabajo me deja* y yo tengo que utilizar mi ingenio para sobrevivir. Es muy fácil pero *odio estar solo.* Entonces, una noche fui hasta la ***Royal Milk Bar***, *para sentirme un poco en casa.*
>
> (Pág. 87).

El relato del funcionario, un testimonio ante el tribunal, construido en la novela por el personaje que habla en la narración anterior, es un ejemplo clásico del modo en que las prácticas institucionales, como la jurídica, aprovechan sistemáticamente el discurso del otro para el discurso público normativo. El funcionario de vigilancia es el tipo de intérprete experto que ha aprendido a desconfiar de las pruebas de los testigos oculares (SMITH, 1990, pág. 120) y domina precisamente la normalización (y, por tanto, la interpretación errónea) de los discursos no reglados y "no estándares":

> Robinson: Por desgracia, *poco puede decirse a favor de este chico.* El ***Child Welfare Department*** sólo ha tenido problemas con él desde su salida del ***Swanview Boy's Home***. A los 9 años, fue enviado allí por escalo y allanamiento de diversas tiendas de la población en la que vivía con su madre. *La familia, por decirlo suavemente, era un puñado de vagabundos.* Los informes demuestran que no carecía de inteligencia y era muy bueno en la escuela... Yo le encontré un trabajo y alojamiento, pero dejó

* Es el texto original de la novela, en inglés "no estándar": "Quería que le hablara sobre mí y tuve que hacerlo". (*N. del T.*).

ambos casi inmediatamente... *Por parte de la madre, es de ascendencia aborigen y creo que esto explica mucho su conducta.*

(Pág. 89.)

Aquí, el significado del *differend*, de la incompatibilidad narrativa de estos dos relatos, de la sordera de la versión pública con respecto a la privada e individual y, específicamente en el caso que nos ocupa, negra y juvenil, se hace aún más evidente en la descripción que hace el narrador del examen cruzado de las declaraciones, un género desconocido, en el mejor de los casos, por su propensión a hacernos escuchar lo que no sabemos (MATOESIAN, 1993, pág. 103):

Magistrado: *¿Dice usted en su declaración que no cree en Dios?*

Joven: "Sí, así es" (un gesto de Robinson me hace recordar el "señor"). "Sí, así es, señor".

Magistrado: *Y, por tanto, ¿no tiene tiempo para cosas como la Biblia y los juramentos hechos ante Dios y este tribunal?*

Joven: "No, no señor".

Magistrado: (Con una sonrisa). Por tanto, ¿podemos suponer que jurará decir la verdad por su honor?

Joven: *¿Qué quiere que diga?* Me encojo de hombros, pero otro gesto de Robinson me hace ver que quiere una respuesta.
Bueno, qué decir sino: "¡Sí, señor!"

Magistrado: Bien, tendremos que considerar que lo hace de buena fe, ¿no?

Joven: Sus palabras me asustan, me aterrorizan. *Ellos quieren cogerme y, de repente, yo no quiero que me cojan. Bruscamente, como el niño asustado que soy por dentro, digo: "¡Señor, no pude encontrar trabajo. No importa lo que diga él, no pude encontrar trabajo. Tampoco tenía dinero. Tenía que pagar mi alquiler y comer y no tenía nada para vivir!"*

Magistrado: El Sr. Robinson estaba ahí para que lo llamase. ¿Lo hizo?

Joven: *"¡Sí! Él no me ayudaría si me estuviera muriendo".*

Magistrado: ¿Y estos artículos de ropa que están sobre la mesa? Supongo que iba a venderlos para tener comida y refugio.

Joven: "Mi ropa estaba sucia y pasada de moda. Mis amigos esperaban que me vistiera bien".

Magistrado: ¡Oh!... Ahora recuerdo que usted me ha dado su palabra de, de honor de decir la verdad. Esto es muy importante. *¿Siente algún remordimiento por los delitos que ha cometido?*

Joven: *"No sé qué es eso. Yo tenía hambre, debía el alquiler y necesitaba algo de pasta".*

Magistrado: Creo que hemos oído más que suficiente. Sr. Robinson, venga aquí, por favor.

(Pág. 89; la cursiva es mía.)

La yuxtaposición que en esta novela hace MUDROOROO de estas dos realidades distintas es específica y conscientemente postmoderna y deconstructiva. Su propia posición como aborigen educado y situado en un mundo blanco lo convierte, como autor, en un poderoso imitador y reescritor deconstructivo. Él conoce y puede utilizar las teorías con fines políticos: sus historias son, en todos los sentidos, teóricas y, a la vez, teorizadas, incluso cuando deconstruyen las normas de la literatura blanca canónica y sus lenguajes (géneros) de poder.

Sus novelas están entrando a formar parte del pequeño grupo de textos canónicos del *curriculum* del último curso de literatura inglesa de muchos estados australianos. Esto mismo constituye un interesante fenómeno postmoderno (STEPHENS, 1992), pero no podemos subestimar las consecuencias políticas de la lectura y enseñanza de un texto de ficción como éste en las escuelas australianas. Por supuesto, los poderes de recuperación de la deconstrucción del poder literario y lingüístico institucionalizado que hace MUDROOROO son enormes en este contexto y, en cierto modo, su inclusión en el *curriculum* puede considerarse como una forma de reapropiación, pero el mismo texto es notablemente resistente a los poderes recuperadores del discurso público en muy diversos niveles a la vez (lingüístico, literario, narrativo y como género). Mediante el minucioso entrelazado de narraciones no coincidentes, MUDROOROO es capaz de dar "voz" y de "hacer oír" lo que cada narración no puede oír, no puede leer, no puede hablar. La enseñanza de la novela, como re-presentación postmodernista y crítica de la representación, tiene el potencial para traducirse en el tipo de cambio de hábitos, el cambio de *habitus* teorizado por CORNELL y de LAURETIS.

La significación de su logro es evidente en cuanto los mensajes de MUDROOROO (porque son muchos) se proyectan en otros lugares en los que las narraciones y significados opuestos entre sí y la sordera de los guardianes de las historias públicas tienen efectos similares, aunque aún más violentos. En 1990, un niño pequeño, llamado Daniel Valerio, muere en Victoria, víctima de malos tratos. El trabajador social Chris Goddard se ha referido a la gran cantidad de relatos de violencia y de malos tratos infligidos a los niños que circularon durante las últimas semanas de vida de Daniel, historias contadas a la policía, a los servicios comunitarios y de salud, a médicos, enfermeros y profesores, a ninguno de los cuales prestaron atención los expertos que, supuestamente, tenían que conocer tales asuntos. La ceguera del funcionario de vigilancia y del magistrado de la novela de MUDROOROO adquieren un carácter aún más conmovedor en el contexto del triste comentario de GODDARD sobre la investigación de la muerte de Daniel Valerio:

> No hay niños presentes en el juzgado de primera instancia encargado de la investigación de muertes violentas n.º 1, sino sólo unas fotos que rompen el corazón de cualquiera y oscuras radiografías de un niño pequeño muerto. Los adultos deciden lo que es significativo y qué hechos y palabras tienen que ver con esta investigación, del mismo modo que los adultos decidieron lo significativo y los hechos y palabras que tener en cuenta en los últimos y dolorosos días y semanas de la vida de Daniel.
> (*The Age*, martes, 22 de noviembre de 1993, pág. 13.)

Lo que GODDARD pone de manifiesto en su escrito es el carácter contingente y narrativo que nos ha hecho ver el postmodernismo y que hacían invisibles los relatos modernistas de la realidad (aunque siempre han estado ahí). El reconocimiento del carácter contingente y narrativo es un elemento fundamental del cambio del modo de operar de la justicia, que perpetra la violencia contra aquellos a quienes dice proteger.

En este mismo capítulo, cité antes a Peter GOODRICH, presentándolo como una persona que, en el campo de los estudios jurídicos críticos, ha llegado a una especie de callejón sin salida al descubrir, precisamente, esa contingencia a la que me acabo de referir. Para él, el derecho consuetudinario se ha convertido en

una trama de mitos y narraciones, una institución decepcionante y alucinatoria. Desde entonces, ha adoptado una postura que se acerca a la de muchas feministas que he citado, utilizando a KANT para elaborar una ética nueva que facilite una acción nueva ante la demostración de lo que son las versiones modernistas del derecho, según la crítica postmodernista:

> La teoría jurídica crítica no puede volver a la razón (jurídica) ni al sujeto como medida o descripción del derecho. Ahora bien, tampoco puede aceptar, con la jurisprudencia moderna, la idea complaciente de que la ética no es un tema que ataña al derecho o a los juristas... Como al oponerse al moralismo de máximas y códigos, a la complacencia de la ética institucional establecida o, con mayor propiedad, al carácter institucional, la preocupación crítica por la ética es una vuelta a lo político y a la aceptación de la responsabilidad con respecto al otro, al extraño, al ajeno o no privilegiado que necesita el derecho, que necesita, en el sentido más antiguo del término, tener alguien que le escuche, ser escuchado. Es responsabilidad de todos que el derecho tenga en cuenta su aparición previa al mismo derecho.
>
> (CORNELL, 1991, 1992). (DOUZINAS y cols., 1994, pág. 22.)

> Está implicado el juez postmoderno, está al lado del litigante que se acerca a la justicia y escucha sus palabras o peticiones. La justicia vuelve a la ética cuando reconoce la voz del litigante, cuando ofrece al otro, en su materialidad concreta, un lugar en el que situarse o lugar de enunciación. El derecho está necesariamente comprometido con las formas de universalidad y de equidad abstracta, pero una decisión justa debe respetar también las demandas del otro contingente, encarnado y concreto, debe pasar por la ética de la alteridad con el fin de responder a su inmersión en la justicia.
>
> (DOUZINAS y cols., 24.)

Quiero volver ahora a la cuestión del juez postmoderno, con la intención, de nuevo, de defender el valor positivo del postmodernismo y su parte en el cambio de hábitos.

El caso al que me voy a referir a continuación es una apelación a la *Supreme Court of New South Wales, Equity Division* ("División de equidad del tribunal supremo de Nueva Gales del Sur"), contra una sentencia que declaraba que el compañero homosexual de un hombre fallecido no tenía derecho, de acuerdo con la *Family Provisions Act, N.S.W.* ("Ley de disposiciones sobre la familia de Nueva Gales del Sur"), a parte de los bienes de su compañero difunto (*McKenzie v. Baddeley.* PRIESTLEY JA, MEAGHER JA, HOPE A-JA: Juicio del 3 de diciembre de 1991). Los votos mayoritarios y particular suponen esas negociaciones sobre los significados, el poder y la diferencia sexual y de clase que GOODRICH describió en una ocasión como las alucinaciones del derecho consuetudinario, pero los votos mayoritarios, correspondientes a la ponencia del juez Priestley, son indicativos y productores del cambio de hábitos. En este caso, la intervención de Priestley es significativa precisamente porque representa un intento de detener el sistema que evoluciona en su marcha alucinatoria normal y de transformarlo, aunque en un ámbito particular y quizá transitorio. Priestley es un juez interesante, promotor de la sociedad académica *Law and Literature Society of Australia*, que ha escuchado durante los últimos años muchas intervenciones postestructuralistas, feministas y deconstructivas en ese contexto postmoderno. En sus juicios más recientes, hay pruebas de que está empezando a posicionarse conscientemente en los

relatos del otro, a escuchar las voces de los otros y a dejar que se escuchen esas voces que preceden al derecho.

Las consecuencias de este cambio de *habitus* son evidentes en su forma de reescribir el mismo género judicial. En ningún sitio aparece con mayor claridad este cambio como en el contraste entre su voto en este caso, apoyando la apelación, y el del juez que emitió su voto particular, Meagher, y el anterior del juez Windeyer, que respalda este último voto. Priestley comienza su argumentación con la típica exposición jurisdiccional de los "fundamentos de hecho", pero ya ahí conviene comparar su texto con el de Meagher. Priestley reconoce la relación homosexual entre los dos hombres y especifica, como pertinente con respecto a este caso, que "había un vínculo emocional entre ellos". Meagher empieza: "En primer lugar, a mi juicio, el hecho de que la relación fuera homosexual carece de relevancia jurídica... El tribunal debe emitir la misma respuesta que en el caso de que los dos miembros de la pareja fueran mujeres... El hecho de que él acudiera a la cama de su amante en la casa, cuando le conviniera no establece una dependencia". La primera relación de hechos (la de Priestley) reconoce la diferencia en sus propios términos como justificación bastante para la apelación; el segundo readapta (reapropia) esa diferencia a un discurso heterosexual, de amor ilícito y, en consecuencia, culpable, negando, por tanto, los fundamentos de la apelación.

El caso gira en torno a la cuestión de la dependencia. Se dice que la cantidad de dinero que ganó el apelante cultivando verduras en la tierra del compañero difunto constituía una dependencia económica que justifica su reclamación de la propiedad de su compañero. Tanto en la sentencia en primera instancia como en el voto particular en la apelación, esta cuestión se considera "trivial". Priestley cita al juez de primera instancia, cuya sentencia indica: "Por lo que se refiere al cultivo de verduras... no hay nada que demuestre que el demandante necesitara o pidiera la pequeña cantidad de ingresos derivados de las verduras para atender sus necesidades materiales". Maegher, de nuevo, recupera esta relación de diferencia en una más acorde consigo, otra historia de relaciones heterosexuales, feminizando, una vez más, la cuestión de la homosexualidad: "Por ejemplo, si mi ama de llaves utiliza algunas horas de su trabajo en hacer ropa que, más tarde, vende a veces en el bazar parroquial, nadie puede alegar que las actividades de confección de ropa la hagan dependiente de mí, aunque sólo sea de forma parcial". Priestley se toma la molestia de deconstruir esta versión de los hechos, aunque suponga deconstruir la práctica habitual de los tribunales o la opinión del juez de primera instancia. La cuestión de la prueba es fundamental en sus argumentos, en especial la negación deliberada o patriarcal de la misma cuando no se ajusta a la realidad judicial vivida o a una forma pública aceptada o de sentido común. Demuestra, así, las interconexiones entre la prueba, la relación de hechos y el hábito (subjetividad vivida y expresada).

Dando una relación de nombres de un considerable número de testigos que, bajo juramento, han declarado que el cultivo de verduras era un "negocio", señala que ninguno de esos testigos ha sido interrogado con el fin de contrastar los testimonios, expresando, a continuación, su propia visión, muy diferente de la prueba testifical que el juez de primera instancia desechó con tanta facilidad:

> En términos comerciales, el valor del trabajo realizado era muy pequeño, pero era regular y real... Para un hombre de una edad comprendida entre los 50 y los 60 años

que recibe del gobierno algo menos de 150 libras semanales, con unas propiedades mínimas y sin empleo ni perspectivas de mejorar su situación, unos ingresos extra de 20 libras semanales tienen una importancia real. Era literalmente muy dependiente del Sr. Burton para poder cultivar y vender las verduras y conseguir un dinero que al abogado pudiera parecerle sin importancia pero que, para él, habrá sido un dinero necesario para su vida cotidiana.

El voto particular de Meagher es otra muestra de desatención a las pruebas y de apropiación de las narraciones:

> Con respecto a la venta al público de las verduras, *no hay pruebas* del número de veces que se produjo ni de cuál fuera el procedimiento de venta. Es más, en el interrogatorio de verificación, el Sr. McKenzie dijo que el cultivo de las verduras era más un entretenimiento que un negocio. Es obvio que el juez de primera instancia tenía motivos para dar por buena esta prueba y así lo hizo. (La cursiva es mía).

Si la preparación del juez de primera instancia lo hubiera capacitado para que en los procesos de su juzgado no interpretara tan al pie de la letra las declaraciones, no hubiera podido prescindir de las pruebas con tanta facilidad. Priestley no considera que las declaraciones fuesen tan transparentes en primera instancia; de hecho, las interpreta como pruebas "que, en las circunstancias del apelante, me parece que merecen mayor atención de la que les prestó el juez de primera instancia". Presenta *como prueba* el interrogatorio de verificación al que fue sometido el apelante en primera instancia, poniendo en práctica lo que DOUZINAS y colaboradores (1994, pág. 23) describen como "el estudio jurídico crítico que procesa el derecho de la institución en el tribunal de la ética":

P.: Como pensionista, ¿cuánto se le permite ganar a la semana?
R.: 20 dólares y 50 centavos.
P.: ¿Y usted ganaba parte de ese dinero vendiendo verduras?
R.: Sí.
P.: ¿Cuando vivía con el Sr. Burton?
R.: Sí.
P.: ¿Cultivaba verduras?
R.: Sí.
P.: ¿Y él le daba huevos y aves?
R.: Sí.
P.: ¿Tenía usted algún anuncio en el exterior de la casa que indicara que vendía verduras?
R.: No.
P.: Por tanto, ¿la gente sabía que vendía verduras porque se lo decían de palabra?
R.: Sí.
P.: Luego, ¿no era un negocio?
R.: No,
P.: ¿Puede considerarse más un entretenimiento, aunque ganara algún dinero de propina?
R.: Sí.

Con independencia de lo que el apelante entendiera de las dos últimas preguntas o pretendiera con sus respuestas a ellas, había otras muchas pruebas, todas de testigos bajo juramento.

Lo que hace Priestley aquí es permitir que se escuche la "voz" del apelante, dejar que se le oiga antes que la ley y, al mismo tiempo, relegar al silencio el poder de la institución, haciendo que se escuche y se reconozca esa voz. Demuestra, así, la distribución asimétrica del turno de palabra en el género del interrogatorio de verificación que activa y establece la dominación institucional, reinterpretando, en este caso, "negocio" como "entretenimiento" y "dinero de propina", y recuperando, una vez más, las historias privadas no regladas, las declaraciones de los testigos oculares, y situándolas en el terreno del discurso público o masculino, blanco y de clase media. Priestley cambia el género del juicio utilizando la voz del apelante en el interrogatorio de verificación, sometido a ese interrogatorio, como su autoridad y prueba. En la estructura de su voto, éste reemplaza los habituales "precedentes", en abrupto contraste con la remisión de Maegher a las "autoridades" en su correspondiente voto:

> No obstante, considero el análisis de su señoría (juez Windeyer) relevante y útil en el presente contexto. Su señoría dice: "En Kauri Timber Co. (Tas.) *Pty. Ltd. contra Rieman* (1973), 128 C.L.R. 177, en los folios 188-189, y etc."

Esta cita que, en su mayor parte, decide la cuestión de la dependencia del apelante con respecto a Kauri Timber, ocupa dos tercios de una hoja de tamaño A-4. En el voto de Priestley tenemos una prueba de un cambio de hábito en el procedimiento, de un sujeto que actúa para modificar desde dentro un sistema que no ha cambiado, de la política del cambio en los ámbitos locales, del tipo de oposición y de cambio que importa.

Mi último ejemplo es un artículo académico sobre el caso de asesinato y violación *Leigh Leigh* (Carrington y Johnson, 1994), publicado recientemente en el *Australian Feminist Law Journal*. El artículo en sí constituye un alegato preocupante e inquietante contra la ceguera del sistema, cuando se le permite actuar de forma inmediata (evolucionar a la manera humanista liberal que sugieren algunos artículos mencionados al principio de este capítulo) en relación con la diferencia sexual. En el caso que expone el artículo, una niña de 14 años fue agredida sexualmente, violada y brutalmente asesinada por un grupo de diez o más chicos, prácticamente en público, en una fiesta. Sin embargo, el artículo no se centra en el asesinato, sino en el proceso judicial que, posteriormente, echa tierra sobre la cuestión de las agresiones sexuales múltiples, reinterpreta como asesinato un caso de violación brutal, colude en restar importancia a pruebas fundamentales, invierte los papeles de víctima y agresor, desplazando la culpa del asesinato a unos malos progenitores y a la niña promiscua (historias que constituyen un blanco fácil en este tipo de trabajos públicos de recuperación) y condona y aprueba la violencia de la masculinidad juvenil con estos mismos fundamentos. El asesino es un incomprendido: él creía que ella consentía. Se trata de un extraordinario relato de falta de precisión de los límites entre lo público y lo privado en las intersecciones y colusiones de la comunidad local, la policía, el sistema judicial, los tribunales y los medios de comunicación.

Es ésta una historia feminista, postestructuralista, una historia que demuestra hasta qué grado de crueldad y de violencia llega el sistema de la jerarquía de género para perpetuarse, y es una historia postmodernista que se construye con la ayuda de unos modos de interpretación y de teorización que son capa-

ces de evidenciar, también sin piedad, que un sistema que se interpreta a sí mismo como modernista, bien delimitado, autónomo, presidido por la justicia, la verdad y la objetividad, es cualquier cosa menos eso. Es un trabajo teórico académico de un carácter muy político que, en contra de FISH, NORRIS y otros, no afirma que la "verdad" sea sino el consenso de creencias (NORRIS, 1993, páginas 22-23). Sostiene, en cambio, que ese consenso enmascara la "verdad" —la verdad de la ley, la comunidad, la familia, el medio judicial y los medios de comunicación— para ocultar la "verdad" de la historia de Leigh Leigh, su feminidad, su agresión sexual, su violación. El sistema de consenso puede hacer esto gracias a los poderes recuperadores de la intertextualidad, la narración y las construcciones discursivas de las realidades, representaciones figurativas y las dimensiones emocionales y simbólicas del delito. Cito, a continuación, el artículo en cuestión:

> Nuestra investigación tiene una serie de finalidades teóricas. Una de ellas ha sido analizar algunos aspectos complejos del castigo mediante el examen de las respuestas emocionales, profundamente sentidas, ante el crimen y las dimensiones simbólicas del mismo... Hemos añadido a esto un análisis que se pregunta por la notable continuidad entre las dimensiones simbólicas públicas y privadas del delito y por su progresiva pérdida de definición. Nuestro argumento desplaza las falsas dicotomías que se plantean con frecuencia entre lo público y lo privado, el Estado y la sociedad civil, los efectos locales y estructurales del discurso y del poder social. Esto resulta más evidente en nuestro análisis de las interpretaciones de la sexualidad femenina adolescente surgidas en el ámbito local de la cultura juvenil de Stockton, reproducidas en la configuración de la investigación policial, transformadas en discurso jurídico y representadas en la cultura pública mediante la cobertura otorgada al crimen por los medios de comunicación impresos y electrónicos.
>
> (Pág. 5.)

Se pone de manifiesto aquí el carácter foucaultiano y feminista de la inspiración y método del estudio. Más adelante, tras el examen de muchos textos (orales y escritos) producidos en las investigaciones originales y en las de las autoras, se hace el siguiente análisis:

> En este pasaje, se interpreta la profunda angustia de Leigh por la agresión sexual sufrida como las imaginaciones fantásticas de una virgen histérica que, habiendo consentido tener su primera relación sexual, se siente después culpable y aterrorizada por la posibilidad de quedarse embarazada. Ante las declaraciones de testigos oculares sobre la profunda angustia y las incesantes quejas de la víctima, la visión de la sangre en la entrepierna y las pruebas forenses de graves daños en la vagina, *esta interpretación de lo ocurrido no se sostiene*. Tales pruebas concuerdan mucho mejor con el hecho de haber sido agredida sexualmente con violencia que con haber "tenido relaciones sexuales", con el sentido implícito del consentimiento. Esta problemática reinterpretación de la sexualidad de Leigh se intensifica cuando se entrecruza con las interpretaciones psicológicas de Matthew Webster, en el sentido de haber efectuado un acto de interpretación errónea y no de violencia sexual.
>
> (Pág. 15; la cursiva es mía.)

Y, sin embargo, esta problemática reinterpretación de la sexualidad de Leigh Leigh se convierte en "doxa" y sobre ella se juzga el caso. Las autoras del artícu-

lo presentan un relato diferente de los hechos, como resultado de sus propias investigaciones:

> Se nos dijo que, durante este tiempo, ella sostuvo que la mayor parte de las lesiones de sus órganos genitales eran consecuencia de una botella de cerveza que le introdujeron. Tenemos razones para sospechar que esto fuera un "castigo" por negarse a aceptar la "invitación" a "follar". En términos sociológicos, tiene que haber alguna responsabilidad colectiva por un asesinato que se produce tras una sucesión de agresiones violentas en las que participan unos diez chicos. El asesinato fue la cuarta y última agresión a la víctima. Fue el silencio final.
>
> (Pág. 29.)

El artículo concluye con la petición de la reapertura de la investigación sobre el asesinato de Leigh. Más tarde, en el mismo año y en el primer número del *Australian Feminist Law Foundation Newsletter*, se publicó el siguiente informe:

> Desde su publicación, la *Royal Commission into Police Corruption* ("Real comisión de investigación de la corrupción policial") comenzó a examinar las diversas cuestiones planteadas por CARRINGTON y JOHNSON en el artículo. Paradójicamente, el *Royal Commissioner* ("Comisario real" o "presidente de la comisión") es el juez Wood, que presidió el tribunal que juzgó a Matthew Webster, convicto del asesinato de Leigh Leigh y sentenciado a 14 años de prisión. Un representante de la oficina del *Royal Commissioner* aseguró a CARRINGTON que nada que se derivara de la participación del juez Wood en el juicio afectaría su consideración de las circunstancias de la investigación de la policía.
>
> (1994, pág. 2.)

Se trata, por tanto, de un trabajo de investigación postestructuralista, feminista y postmodernista de consecuencias radicalmente políticas y que, a través del *Feminist Law Journal* y de la fundación ha tenido y tendrá efectos políticos de un carácter que trasciende lo textual, aun con la potencial "restauración" sistémica señalada en el pasaje anterior y a pesar de ella. En este caso, la teoría produce una "interpretación directa", ética y políticamente motivada, de un "texto" que es demasiado real aunque esté construido con simulacros y *diferendos* narrativos. El estudio se ocupa precisamente de la absoluta normalidad del complejo sistema de recuperación narrativa que descubre, de la reinterpretación de una violencia terrorífica en la normalidad y neutralidad de las narraciones estereotipadas del discurso público y privado y del poder de esas narraciones para ocultar y silenciar incluso las pruebas forenses. CARRINGTON y JOHNSON describen un sistema jurídico inmerso, expresado, incorporado, por así decir, a la vida cotidiana y lo hacen como un elemento más de la vida cotidiana del mundo académico.

Estos ejemplos encierran una política real que es, a la vez, postmoderna y postestructuralista al negarse a volver a categorías anteriores sin reconocer la necesidad epistemológica de reinterpretarlas constantemente, de estar siempre alerta ante sus tendencias recuperadoras. Es postestructuralista, deconstructiva y poscolonial también, al evitar a toda costa las seducciones de incorporar o "acoger al otro" al modo humanista, democrático o socialista irreflexivo. La crítica postmodernista y la deconstrucción, feministas o de otro tipo, pretenden que ese movimiento sea problemático, difícil, enigmático. Las realidades múltiples, las

subjetividades postestructuralistas y el reconocimiento de diferencias irreconciliables —el reconocimiento del *differend* y el aprender a oír sus silencios con el fin de hacerlos escuchar— se desenvolverán mejor con el enigma que quienes desean incorporarlo y convertirlo en más de lo mismo o quienes desean volver al espejismo de anteriores decisiones y determinaciones.

Bibliografía

ALTHUSSER, L. (1971): *Lenin and philosophy and other essays.* Trad. Ben BREWSTER. Londres, New Left Books.

Australian Feminist Law Foundation Newsletter, 1 (Diciembre 1994).

BENNINGTON, G. (1994): *Legislations: The politics of deconstruction.* Londres, Verso.

BUTLER, J. (1992): "Contingent foundations: Feminism and the question of 'postmodernism'". En J. BUTLER y J. W. SCOTT (Eds.), *Feminists theorise the political.* Nueva York, Routledge.

CARRINGTON, K. y JOHNSON, A. (1994): "Representations of crime, guilt and sexuality in the Leigh Liegh rape muder case". *The Australian Feminist Law Journal,* 3, págs. 3-29.

CORNELL, D. (1991): *Beyond accommodation: Ethical feminism, deconstruction and the law.* Nueva York/Londres, Routledge.

— (1992): "The philosophy of the limit: Systems theory and feminist legal reform". En CORNELL y cols., 1992, págs. 68-94.

— (1993): *Transformations: Recollective imagination and sexual difference.* Nueva York/Londres, Routledge.

—; ROSENFELD, M. y D. G. CARLSON (Eds.) (1992): *Deconstruction and the possibility of justice.* Londres, Routledge.

DERRIDA, J. (1976): *Of grammatology.* Baltimore, Johns Hopkins University Press. (Trad. cast.: *De la Gramatología.* Buenos Aires, Siglo XXI, 1971.)

— (1988): *Limited inc.* Evanston, IL, Northwestern University Press.

DOUZINAS, C.; GOODRICH, P. y HACHAMOVITCH, Y. (1994): *Politics, postmodernity and critical legal studies: the legality of the contingent.* Londres/Nueva York, Routledge.

DWORKIN, R. (1982): "Law as interpretation". *Critical Inquiry,* 9, pág. 179.

EAGLETON, T. (1985): "Capitalism, modernism and postmodernism". *New Left Review,* 152, págs. 60-73.

ECO, U. (1976): *A theory of semiotics.* Bloomington, University of Indiana Press. (Trad. cast.: *Tratado de semiótica general.* Barcelona, Lumen, 1988, 4.ª ed.)

ELAM, D. (1994): *Feminism and deconstruction: Ms. en abyme.* Londres, Routledge.

FISH, S. (1989/1992): *Doing what comes naturally: Change, rhetoric, and the practice of theory in literary and legal studies.* Durham, Duke University Press.

FOUCAULT, M. (1971): "Orders of discourse: Inaugural lecture delivered at the College de France". *Social Science Information,* 10(2), págs. 7-30. (Trad. cast.: *El orden del discurso.* Barcelona, Tusquets, 1987, 3.ª ed.)

GODDARD, C. (1993): "Daniel's day in court". *The Age,* 22 noviembre, pág. 13.

GOODRICH, P. y HACHAMOVITCH, Y. (1991): "The semiotics of the common law". En P. FITZPATRICK (Ed.), *Dangerous supplements.* Pluto Press, Londres.

HARAWAY, D. (1991): *Simians, cyborgs and women: The reinvention of nature.* Londres, Free Association Books. (Trad. cast.: *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reivindicación de la naturaleza.* Madrid, Cátedra, 1995.)

HOWE, A. (1994): *Punish and critique: Towards a feminist analysis of penalty.* Londres, Routledge.

HUTCHEON, L. (1989): *The politics of postmodernism.* Londres/Nueva York, Routledge.

JACOBSON, A. J. (1992): "The idolatry of rules: Writing law according to Moses, with reference to other jurisprudences". En CORNELL y cols., 1992, págs. 95-151.
JAMESON, F. (1983): "Postmodernism and consumer society". En H. FOSTER, *The anti-aesthetic: Essays on postmodern culture,* (págs. 11-25). Washington, Bay Press, 1983.
JAMESON, F. (1984): "The politics of theory: Ideological positions in the postmodernism debate". *New German Critique,* 33, págs. 33-65.
DE LAURETIS, T. (1984): *Alice doesn't: Feminism, semiotics, cinema.* Bloomington, Indiana University Press. (Trad. cast.: *Alicia ya no: Feminismos, semiótica, cine.* Madrid, Cátedra, 1992.)
LYOTARD, J.-F. (1988): *The differend: Phrases in dispute.* Manchester, Manchester University Press. (Trad. cast.: *La diferencia.* Barcelona, Gedisa, 1991, 2.ª ed.)
LUKE, A. (1993): "Genres of power? Literacy education and the production of power". En R. HASAN y G. WILLIAMS (Eds.), *Literacy in society.* Londres, Longman.
MACKINNON, C. A. (1987): *Feminism unmodified: Discourses on life and law.* Cambridge, MA, Harvard University Press.
— (1989): *Towards a feminist theory of the state.* Cambridge, MA, Harvard University Press. (Trad. cast.: *Hacia una teoría feminista del estado.* Madrid, Cátedra, 1995.)
DE MAN, P. (1986): "The resistance to theory". En *The Resistance to Theory.* Minneapolis, University of Minnesota Press.
MATOESIAN, G. M. (1993): *Reproducing rape: Domination through talk in the courtroom.* Chicago, University of Chicago Press.
NAROGIN, M. (1988): *Doin wildcat: A novel koori script.* Melbourne, Hyland House.
— (1990): *Writing from the fringe: A study of modern aboriginal literature.* Melbourne, Hyland House.
NORRIS, C. (1989): *Deconstruction and the interests of theory.* Norman, University of Oklahoma.
— (1992): *Uncritical theory: Postmodernism, intellectuals and the Gulf War.* Amherst, The University of Massachussetts Press. (Trad. cast.: *Teoría acrítica: postmodernismo, intelectuales y la Guerra del Golfo.* Madrid, Cátedra, 1997.)
— (1993): *The truth about postmodernism.* Oxford, Basil Blackwell.
O'SHANE, P. (1993): "Launch of *The Australian Feminist Law Journal",* conferencia. *The Australian Feminist Law Journal,* 2 (1994), págs. 3-12.
PROBYN, E. (1993): *Sexing the self: Gendered positions in cultural studies.* Londres/Nueva York, Routledge.
RORTY, R. (1991): "Feminism and pragmatism". *Michigan Quarterly Review,* Invierno 1991, página 231.
ROSENFELD, M. (1992): "Deconstruction and legal interpretation: Conflict, indeterminacy and the temptations of the new legal formalism". En CORNELL y cols., 1992, págs. 152-210.
SCOTT, J. W. (1988): *Gender and the politics of history.* Nueva York, Columbia University Press.
SMITH, D. E. (1990): *Texts, facts and femininity: Exploring the relations of ruling.* Londres/Nueva York, Routledge.
SPIVAK, G. (1983): "Displacement and the discourse of woman". En M. KRUPNICK (Ed.), *Displacement: Derrida and after.* Bloomington, Indiana University Press.
— (1989): "Feminism and deconstruction, again: Negotiations". En SPIVAK (Ed.), *Outside in the teaching machine* (págs. 121-140). Nueva York/Londres, Routledge, 1993.
STEPHENS, J. (1992): "The HSC examination committee: A view from 1991". *The Teaching of English,* 2, págs. 22-26.
THORNTON, M. (1994): "Discord in the legal academy: The case of the feminist scholar". *The Australian Feminist Law Journal,* 3 (1994), págs. 53-71.
THREADGOLD, T. (1993): "Critical theory, feminisms, the judiciary and rape". *The Australian Feminist Law Journal,* 1 (1993), págs. 7-26.

THREADGOLD, T. (1994): "Re-writing law as postmodern fiction: The poetics of child abuse". En J. N. TURNER y P. WILLIAMS (Eds.), *The happy couple: Law and Literature,* páginas 322-341. Sydney, The Federation Press.

WEEDON, C. (1987): *Feminist practice and poststructuralist theory.* Oxford, Basil Blackwell.

YEATMAN, A. (1990): *Bureaucrats, technocrats, femocrats: Essays on the contemporary Australian state.* Sydney, Allen & Unwin.

Índice de autores y de materias

Otras obras de Ediciones Morata de interés

Apple, M. W.: *Política cultural y educación,* 1996.
——— **y Beane, J. A.:** *Escuelas democráticas,* (2.ª ed.), 1999.
Ball, S.: *Foucault y la educación,* (3.ª ed.), 1997.
Barton, L: *Discapacidad y sociedad,* 1998.
Bernstein, B.: *La estructura del discurso pedagógico,* (3.ª ed.), 1997.
——— *Pedagogía, control simbólico e identidad,* 1998.
Bruner, J.: *Desarrollo cognitivo y educación,* (3.ª ed.), 1998.
Carr, W.: *Una teoría para la educación,* 1996.
Cole, M.: *Psicología cultural,* 1999.
Cook, T. D. y Reichardt, Ch.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa,* (3.ª ed.), 1997.
Crook, Ch.: *Ordenadores y aprendizaje colaborativo,* 1998.
Dewey, J.: *Democracia y educación,* (3.ª ed.), 1998.
Elliott, J.: *investigación-acción en educación,* (3.ª ed.), 1997.
——— *El cambio educativo desde la investigación-acción,* (2.ª ed.), 1997.
Gartner, A.; Greer, C. y Riessman (Comps.): *Nuevo ataque contra la igualdad de oportunidades,* 1999.
Gimeno Sacristán, J.: *El* curriculum: *una reflexión sobre la práctica,* (7.ª ed.), 1998.
——— *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia,* (9.ª ed.), 1997.
——— *Poderes inestables en educación,* (2.ª ed.), 1999.
——— *La transición a la educación secundaria,* (2.ª ed.), 1997.
——— **y Pérez Gómez, A. I.:** *Comprender y transformar la enseñanza,* (8.ª ed.), 1999.
González Portal, M. D.: *Conducta prosocial: evaluación e intervención,* (2.ª ed.), 1995.
Grundy, S.: *Producto o praxis del* curriculum, (3.ª ed.), 1998.
Harding, S.: *Ciencia y feminismo,* 1996.
Hicks, D.: *Educación para la paz,* (2.ª ed.), 1999.
Hyde, J.: *Psicología de la mujer,* 1995.
Jackson, Ph. W.: *La vida en las aulas,* (5.ª ed.), 1998.
Kemmis, S.: *El* curriculum: *más allá de la teoría de la reproducción,* (3.ª ed.), 1998.
Loughlin, C. E. y Suina, J. H.: *El ambiente de aprendizaje,* (4.ª ed.), 1997.
Lundgren, U. P.: *Teoría del* curriculum *y escolarización,* (2.ª ed.), 1997.
McCarthy, C.: *Racismo y curriculum,* 1994.
McKernan, J.: *Investigación-acción y* curriculum, 1999.
Newman, D. Griffin, P. y Cole, M.: *La zona de construcción del conocimiento,* (3.ª ed.), 1998.
Pérez Gómez, A. I.: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal,* (2.ª ed.), 1999.
Perrenoud, Ph.: *La construcción del éxito y del fracaso escolar,* (2.ª ed.), 1996.
Popkewitz, Th. S.: *Sociología política de las reformas educativas,* (2.ª ed.), 1997.
Pozo, J. I. y Gómez Crespo, M. A.: *Aprender y enseñar ciencia,* 1998.
Simons, H.: *Evaluación democrática de instituciones escolares,* 1999.
Stake, R. E.: *Investigación con estudio de casos,* 1998.
Stenhouse, L.: *Investigación y desarrollo del* curriculum, (4.ª ed.), 1998.
——— *La investigación como base de la enseñanza,* (4.ª ed.), 1998.
Torres, J.: *El* curriculum *oculto,* (6.ª ed.), 1998.
——— *Globalización e interdisciplinariedad: el* curriculum *integrado,* (3.ª ed.), 1998.
Usher, R. y Bryant, I.: *La educación de adultos,* (2.ª ed.), 1997.
V.V.A.A.: *Volver a pensar la educación* (2 vols.), (2.ª ed.), 1999.
Vidal, F.: *Piaget antes de ser Piaget,* 1998.
Walker, R.: *Métodos de investigación para el profesorado,* (2.ª ed.), 1997.

Existe un importante consenso respecto a que las feminidades, masculinidades y otras subjetividades sociales se constituyen como fruto de diversas experiencias cotidianas. No hemos aprendido ni recibido enseñanzas sólo de nuestras familias y de la escuela, sino también del cine, las novelas y revistas, la música de moda, nuestra pandilla, los juegos y juguetes, las leyes y normas vigentes en la comunidad, etc. Estas prácticas de la vida diaria rara vez se han denominado pedagogías, pero tienen la forma y el propósito de los quehaceres asociados con la escolarización.

Este volumen presenta aportaciones de personalidades de reconocido prestigio en el campo de la filosofía, los estudios culturales y literarios, la sociología, educación, psicología social, comunicación y política: Carmen LUKE, Sandra Lee BARTKY, Anna BENNETT, Susan BORDO, Kerry CARRINGTON, Rey CHOW, Patricia DUDGEON, Zillah EISENSTEIN, Glenis GROGAN, Anneliese KRAMER-DAHL, David MORGAN, Darlene OXENHAM, Ann PHOENIX, Elisabeth PORTER, Terry THREADGOLD, Susan WILLIS y Anne WOOLLETT.

Sus trabajos engloban análisis de: medios de comunicación de masas; productos de la cultura popular; representaciones de las mujeres y de los cuerpos y los deseos de las adolescentes; los modelos de género e identidad cultural en los textos legales actuales, discursos y testimonios; las ideas sobre la maternidad, paternidad e infancia; las pedagogías de ayuda que las mujeres ponen en acción en las instituciones, en sus relaciones sociales y de amistad; la privatización de los espacios públicos y la mercantilización de los juegos y juguetes infantiles; las identidades políticas y culturales de género en las escuelas, institutos y universidades.

Este libro complementa y va más allá de los actuales focos de atención de las pedagogías feminista y crítica, centrados principalmente en las instituciones escolares. Las fuentes y perspectivas aquí utilizadas apuestan por la interdisciplinariedad y recurren, además, a comparaciones entre distintos países y culturas.

Colección: **Estudios sobre la mujer**



ISBN 84-7112-447-5



EDICIONES MORATA, S. L.
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid